

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ШЕВЧЕНКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ

УДК: 376 (091) (438+477) «18 / 2019»(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ
(XIX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.



В. М. Шевченко

Наукові консультанти: Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор; Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор

Київ - 2021

АНОТАЦІЯ

Шевченко В.М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття). – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – Корекційна педагогіка – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2021.

Дисертація висвітлює процес становлення і розвитку педагогічної науки і, зокрема, однієї з її галузей – спеціальної освіти. Здійснено системний теоретико-методологічний та історико-педагогічний аналіз концептуальних підходів дослідження проблеми освітнього феномену «система спеціальної освіти» в Україні та Польщі (XIX – початку XXI століття). Провідними для організації дослідження обрано історико-генетичний, динамічний, проблемно-хронологічний, компаративістський, системно-синергетичний, міждисциплінарний, прогностичний підходи.

Виокремлено, науково обґрунтовано хронологічні етапи розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття): перший – 1805/17 – 1917/18; другий – 1917/18 – 1941/39 роки; третій – 1943/44 – 1991/89 роки; четвертий – 1991/89 – 2020 роки. Встановлено основні соціально-політичні, економічні, духовно-ціннісні детермінанти розвитку суспільства, що визначали вектори становлення теорії і практики спеціальної освіти в Україні та Польщі на кожному з означених етапів. Розроблено алгоритм історіографічного порівняльного аналізу («концептуальне ядро» дослідження). Створено логіко-структурну модель організації історико-педагогічного дослідження на кожному з виокремлених етапів (центральну складову якої склав алгоритм історіографічного порівняльного аналізу), що дало змогу підпорядкувати процес наукового пошуку єдиній стратегії і отримати одноманітні одиниці аналізу в контексті різних історичних проміжків часу.

Встановлено ступінь репрезентації зовнішніх і внутрішніх чинників якості спеціальної освіти у процесі історіографічного порівняльного аналізу кожного з етапів становлення її системи в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття).

Аналіз динаміки кількісних та якісних змін на кожному з означених етапів дав змогу довести константність поступового накопичення чинників якості освіти в обох країнах, визначити їхню послідовність, а також виявити специфічні, притаманні виключно системі спеціальної освіти чинники її якості (*зовнішній*: якість відповідності обраного освітнього маршруту потребам дитини; *внутрішній*: якість ресурсного забезпечення визначення потреб дитини і якість прийняття відмінностей), що сприяє глибшому розумінню суспільно значущої функції системи спеціальної освіти у сучасному вимірі.

Історіографічний аналіз розвитку систем спеціальної освіти України і Польщі відповідно до розробленої нами логіко-структурної моделі дослідження кожного з історичних етапів становлення, «концептуальне ядро» якої склав алгоритм порівняння обох країн з огляду на зовнішні й внутрішні чинники якості освіти, дав змогу розглянути освітній феномен «система спеціальної освіти» як парадигматику (типовий вертикальний приклад) ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами у ракурсі соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант, виявити ключові історичні ознаки періодів, динаміку накопичення означених чинників, схожі та відмінні тенденції їхнього прояву в обох країнах, найхарактерніші індикатори розвитку розглядуваного феномену у певні проміжки часу.

Узагальнення результатів порівняльного аналізу першого етапу дало змогу дійти висновку про те, що стан навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в імперській період може бути оцінений через визначення ступеня репрезентації чинників якості спеціальної освіти, яка знаходилася на стадії зародження в Україні та Польщі. Кількісні показники, що продемонстрували присутність певного набору чинників (і субчинників), склали 41% в Україні і 48% у Польщі по відношенню до їхньої загальної кількості. Такий результат, на нашу думку, є наслідком панівних світоглядних переконань, які зазнали значного впливу з боку соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства того часу і виявилися схожими в обох країнах, що знайшло відображення у переважній спільності тенденцій становлення зазначених чинників. Прагнення

зробити освіту доступною для дітей з особливими освітніми потребами, намагання задовольнити освітні запити, здійснити перші спроби на шляху до наступності у здобутті освіти, науковості і доступності змісту спеціальної освіти, набуття педагогічної майстерності фахівцями, управління освітнім процесом, організації науково-методичної роботи, ресурсного забезпечення навчального процесу можна вважати найхарактернішими індикаторами якості спеціальної освіти означеного історичного періоду, а провідну верству суспільства визнати за таку, котрій належала визначна роль у становленні системи спеціальної освіти.

Результати порівняльного аналізу другого етапу дали змогу встановити 65% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й 71% – у Польщі, що демонструє їхнє помітне зростання у порівнянні з попереднім періодом становлення системи спеціальної освіти. Водночас дослідження дало змогу визначити якісні відмінності, що є наслідком впливу соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства того часу: орієнтація на радянські політико-ідеологічні цінності в Україні, а також – на західноєвропейський досвід у Польщі. Перелік індикаторів якості спеціальної освіти поповнився організаційними засадами спеціальної освіти у вигляді перших спроб її стандартизації, включенням до кола уваги корекційно-розвиткової складової навчання (переважно в Польщі), усвідомленням важливості зміцнення кадрового потенціалу спеціальних закладів і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Визначну роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах було відведено державі, проте у Польщі існували й альтернативні заклади, що не були підпорядковані державі.

Результати порівняльного аналізу третього етапу дали змогу встановити 88% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й Польщі, що демонструє їхнє паралельне подальше зростання у порівнянні з попереднім періодом становлення системи спеціальної освіти. Дослідження продемонструвало відсутність кількісних відмінностей, що є наслідком впливу соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства того часу: радянських політико-ідеологічних орієнтирів освіти в Україні і переважно у Польщі.

Зростання переліку індикаторів якості спеціальної освіти відбулося за рахунок підсилення ролі і поглиблення диференційованості корекційно-розвиткової складової навчання, усвідомлення необхідності урахування пізнавальних здібностей при організації навчального процесу, а також розроблення процедури визначення освітніх труднощів за допомогою організації роботи ПМПК. Визначна роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах продовжувала належати державі.

На основі результатів порівняльного аналізу встановлено 100% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й Польщі, що знову підтверджує їхнє подальше зростання у порівнянні з попереднім періодом становлення системи спеціальної освіти. Відсутність кількісних відмінностей репрезентації чинників якості освіти є наслідком впливу схожих соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства цього часу: зміна політичного та суспільно-економічного ладу, реконструювання системи спеціальної освіти в Україні та Польщі на демократичних і гуманістичних засадах. Присутність розбіжностей у кількісному і якісному складі дітей у закладах освіти України і Польщі є результатом реформування та модернізації системи освіти Польщі внаслідок здійснення її аудиту міжнародними експертами. Зростання переліку індикаторів якості спеціальної освіти відбулося за рахунок усвідомлення необхідності визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, створення спеціальних умов для формування їхньої культури і вихованості, розроблення організаційно-методичних засад діяльності ІРЦ, усвідомлення важливості світоглядних переконань прийняття різноманітності. Визначна роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах продовжувала належати державі, водночас громадські організації, батьки дітей, проектна діяльність справили значний вплив на удосконалення системи спеціальної освіти в означений проміжок часу. Значно розширилася мережа приватних закладів освіти.

Визначено ключові історичні ознаки, схожі та відмінні тенденції, індикатори розвитку якості спеціальної освіти на кожному з етапів становлення системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття).

Здійснено ретроспективний аналіз панівних світоглядних переконань, які зазнавали впливу з боку соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства на кожному етапі і визначали основні вектори становлення спеціальної освіти, що дало змогу встановити причини схожих тенденцій, спрямувати подальше дослідження на вивчення механізму виникнення відмінностей з метою проектування подальшого прогресу системи спеціальної освіти.

Відповідно до результатів дослідження було виявлено специфічні, притаманні виключно системі спеціальної освіти чинники її якості, що, на нашу думку, відіграє важливу роль у глибшому розумінні її суспільно значущої функції, сутності, а також векторів її подальшого розвитку. Протилежність тенденцій прояву кількісних показників охоплення освітою дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі історичного розвитку вперше в історії становлення систем спеціальної освіти двох країн продемонструвала високий ступінь контрастності, що спонукало на подальший пошук причин такого явища, однією з концептуальних засад якого є отримані нами результати історіографічного порівняльного аналізу.

Здійснено аналіз структури та результатів сучасної модернізації системи спеціальної освіти Польщі. Розкрито теоретичні основи, особливості запровадження реформування спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що характерною рисою сучасної польської системи освіти є еволюція форм взаємовідносин між людиною та людиною з інвалідністю.

Розроблено концептуальні засади реформування системи спеціальної освіти України з урахуванням прогресивного досвіду Польщі. На основі означених концептуальних засад визначено організаційні умови, що полягають у децентралізації системи освіти, розробці нових педагогічних систем та технологій, нових типів освітніх навчальних закладів, відмові від централізованих освітніх стандартів, психолого-педагогічній підтримці дітей та батьків, залученні місцевих громад до розвитку системи освіти, впровадженні нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чіткому розмежуванні повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою тощо. Визначено перспективи впровадження історико-педагогічного досвіду щодо розвитку спеціальної освіти в

умовах модернізації освіти України. Відповідно до нових засад та викликів, сучасні спеціальні заклади потребують певної модернізації та удосконалення з перспективою надання їм нових функцій за умови розбудови якісно нової взаємодії спеціальних та загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: система спеціальної освіти, діти з особливими освітніми потребами, навчання і виховання, чинники якості освіти, спеціальні заклади освіти, інклюзія, підготовка фахівців, періодизація, інституалізація, децентралізація.

Shevchenko V.M. Development of special education system in Ukraine and Poland (19th - beginning of 21th century) – Qualification work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.03 - Correction Pedagogy (016 Special Education) – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology NAES Ukraine, Kyiv, 2021.

The dissertation highlights the process of formation and development of pedagogical science and, in particular, one of its branches - special education. A systematic theoretical, methodological, historical and pedagogical analysis of conceptual approaches to the research problem of the educational phenomenon «system of special education» in Ukraine and Poland (XIX - beginning of XXI century) was carried out. Leading to organize the study selected historical-genetic, dynamic, problem-chronological, comparative, system-synergetic, interdisciplinary, predictive approaches.

The chronological stages of development of the system of special education in Ukraine and Poland (XIX - beginning of XXI century) are distinguished, scientifically substantiated: the first - 1805/17 - 1917/18; the second - 1917/18 - 1941/39; the third - 1943/44 - 1991/89; the fourth - 1991/89 - 2020. The basic social-political, economic, spiritual and value determinants of society development were established, the vectors of formation of the theory and practice of special education in Ukraine and Poland at each of these stages were determined. Developed an algorithm of historiographic comparative analysis ("conceptual core" of the study). The logical-structural model of historical and pedagogical research organization on each of the mentioned stages (which central component is the algorithm of historiographical comparative analysis) was created, which

allowed to subordinate the process of scientific search to a single strategy and to obtain the same units of analysis in the context of different historical time intervals.

The degree of representation of external and internal factors of special education quality in the process of historiographical comparative analysis of each of the stages of its system formation in Ukraine and Poland (XIX - beginning of XXI century) is established. Analysis of quantitative and qualitative changes at each of these stages allowed to bring the constant of gradual accumulation of quality factors in both countries, to determine their sequence, as well as to identify specific, inherent only to the system of special education factors of its quality (external: quality of compliance of the chosen educational route with the child's needs; internal: quality of resource provision to determine the child's needs and quality of acceptance of differences) that contribute to a deeper understanding of the quality of special education.

Historiographical analysis of the development of special education systems in Ukraine and Poland made it possible to consider the educational phenomenon of "special education system" as a paradigm (a typical vertical example) of society's attitude to people with special educational needs. This was done in accordance with the logical-structural model of research of each of the historical stages of formation developed by us. Its «conceptual core» was an algorithm for comparing the two countries in terms of external and internal factors of educational quality. The research was carried out from the perspective of socio-political, economic, spiritual and value determinants. It was important to identify the key historical features of the periods, the dynamics of accumulation of these factors, similar and different trends in their manifestation in both countries, the most characteristic indicators of the development of this phenomenon at certain intervals.

The generalization of the results of the comparative analysis of the first stage allowed to reach a certain conclusion. The state of education and upbringing of children with special educational needs in the imperial period was assessed by determining the degree of representation of factors of quality of special education, which was in its infancy in Ukraine and Poland. Quantitative indicators that showed the presence of a certain set of factors (and sub-factors) amounted to 41% in Ukraine and 48% in Poland in relation to their total number. This result, in our opinion, is a consequence of the prevailing worldview. They

were significantly influenced by the socio-political, economic, spiritual and value determinants of society at that time and were similar in both countries. This is reflected in the predominant commonality of trends in the formation of these factors. The desire to make education accessible to children with special educational needs, efforts to meet educational needs, to make the first attempts on the way to continuity in education, scientific and accessible content of special education, acquisition of pedagogical skills, management of educational process, organization of scientific and methodical work, resource ensuring the educational process can be considered the most characteristic indicators of the quality of special education of the specified historical period. It is established that the leading stratum of society played a significant role in the formation of the system of special education.

The results of the comparative analysis of the second stage allowed to establish 65% of the representation of factors (and sub-factors) of the quality of special education in Ukraine and 71% - in Poland. This demonstrates their significant increase compared to the previous period of formation of the special education system. At the same time, the study made it possible to identify qualitative differences that are a consequence of the influence of socio-political, economic, spiritual and value determinants of the development of society at that time. This is a focus on Soviet political and ideological values in Ukraine, as well as on the Western European experience in Poland. The list of indicators of quality of special education was supplemented by organizational principles of special education in the form of the first attempts to standardize it, inclusion in the circle of attention of correctional and developmental component of training (mainly in Poland), awareness of importance of strengthening human resources. A significant role in the formation of the system of special education in both countries was given to the state. However, in Poland there were alternative institutions that were not subordinated to the state.

The results of the comparative analysis of the third stage made it possible to establish 88% of the representation of factors (and sub-factors) of the quality of special education in Ukraine and Poland. This demonstrates their parallel further growth compared to the previous period of formation of the special education system. The study showed the absence of quantitative differences, which is a consequence of the influence of socio-political, economic, spiritual and value determinants of society at that time: the Soviet political and

ideological guidelines of education in Ukraine and mainly in Poland. The growth of the list of indicators of quality of special education was due to strengthening the role and deepening of differentiation of correctional and developmental component of training, awareness of the need to take into account cognitive abilities in organizing the educational process, developing a procedure for identifying educational difficulties. A significant role in the formation of the system of special education in both countries continued to belong to the state.

Based on the results of the comparative analysis, 100% representation of factors (and sub-factors) of the quality of special education in Ukraine and Poland was established. This confirms their further growth compared to the previous period of formation of the special education system. The lack of quantitative differences in the representation of educational quality factors is a consequence of the influence of similar socio-political, economic, spiritual and value determinants of society at this time: change of political and socio-economic system, reconstruction of special education system in Ukraine and Poland on democratic and humanistic principles. The presence of differences in the quantitative and qualitative composition of children in educational institutions of Ukraine and Poland is the result of reforming and modernizing the Polish education system as a result of its audit by international experts. The list of indicators of quality of special education grew due to the need to determine the criteria for assessing the academic achievements of students with special educational needs, creating special conditions for the formation of their culture and upbringing, developing organizational and methodological foundations of inclusive resource centers, awareness of the importance of diversity. A significant role in the formation of the system of special education in both countries continued to belong to the state. At the same time, public organizations, parents of children, project activities had a significant impact on improving the system of special education in the specified period of time. The network of private educational institutions has significantly expanded.

Identified key historical signs, similar and distinctive trends, indicators of quality development of special education at each stage of the formation of the system of special education in Ukraine and Poland (XIX - early XXI century).

The retrospective analysis of the dominant worldview beliefs that were influenced by social-political, economic, spiritual and value determinants of social development at each stage and determined the main vectors of the formation of special education, which allowed to establish the causes of such trends, direct further research to study the mechanism of differences in order to design further progress of special education.

According to the results of the study, specific, unique to the system of special education factors of its quality were identified. In our opinion, this plays an important role in a deeper understanding of its socially significant function, essence, and vectors of its further development. The opposite of the trends in the quantitative indicators of education coverage of children with special educational needs at the present stage of historical development for the first time in the history of special education systems of the two countries showed a high degree of contrast. This prompted a further search for the causes of this phenomenon. One of its conceptual foundations is the results of historiographical comparative analysis obtained by us.

The analysis of the structure and results of modernization of the system of special education in Poland was carried out. Theoretical foundations and features of the implementation of special education reforms for children with special educational needs have been disclosed. Determined that a characteristic feature of the modern Polish system of education is the evolution of relationship form between a person and a person with disabilities.

Also developed the conceptual framework of reforming special education system of Ukraine, taking into account the progressive experience of Poland. On the basis of the above conceptual framework defined organizational conditions, which consist decentralization of the education system, the development of new teaching systems and technologies, new types of educational institutions, the rejection of centralized educational standards, psychological and educational support for children and parents, the involvement of local communities to develop the education system, the introduction of new approaches to funding at the state and local levels, a clear delineation of authority and responsibility of various agencies and institutions, and the development of a system of special education. The prospects for the implementation of historical and pedagogical experience in the development of special

education in the modernization of education in Ukraine were determined. According to the new principles and challenges, modern special institutions need a certain modernization and improvement with the prospect of providing them with new functions under the condition of development of qualitatively new interaction between special and general educational institutions.

Key words: system of special education, children with special educational needs, training and education, factors of quality of education, special educational institutions, inclusion, training of specialists, periodization, institutionalization, decentralization.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. Шевченко В. М. *Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодні, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)*: Монографія. К.: Вид. ФОП Симоненко О.І., 2020. 464 с.

Посібники

2. Шевченко В. М. Сучасні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху. *Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології*: Навч. метод. посіб. / О. М. Таранченко, С. В. Литовченко, О. Ф. Федоренко, В. М. Шевченко, В. В. Жук, В. В. Литвинова. К.: Вид. ФОП Симоненко О.І., 2018. С. 157-209.

3. Шевченко В. М. Мовчановський Фелікс Францович. *Українська спеціальна педагогіка в персоналіях*: Навч. посіб.; за заг. ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя, Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 185-209.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

4. Шевченко В. М. Використання кохлеарної імплантації в реабілітації осіб з глибокими порушеннями слуху. *European humanities studies: state and society*. 2014-2015. № 4. С. 151-160.

5. Шевченко В. М. Сучасні методи та технології навчання у вищій школі України. *European humanities studies: state and society*. 2016. № 2. С. 389-399.

6. Шевченко В. Н. Феликс Францевич Мовчановский – основатель Александровского училища-хутора глухонемых. *Pedagogika. Zeszyty naukowe wyzszej szkoly Humanitas*. 2017. Vol. 15. S. 297-304.
7. Шевченко В. Н., Киселева А. В. Внедрение инклюзивного образования в Беларуси, Украине и Польше. *Вестник МГИРО: научно-методический журнал*. 2018. № 2 (34). С. 31-36.
8. Шевченко В. Н. Система специального образования для детей с сенсорными нарушениями в Украине и Польше (XIX - начало XXI века). *Pedagogika. Zeszyty naukowe wyzszej szkoly humanias. Pedagogika*. 2018. № 18. С.167-175.
9. Шевченко В. М. Запровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України. *European humanities studies: state and society*. 2018. № 3. С. 168-179.
10. Shevchenko V. M. Development of special education in Ukraine (90th years of the XX - the beginning of the XXI century). *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. 2018. S. 55-66.

**Статті у наукових фахових виданнях України,
що включено до міжнародних наукометричних баз**

11. Шевченко В. М. Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 5. т. 2. С.360-368.
12. Шевченко В. М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 10. С. 390-400.
13. Шевченко В. М. Оцінка можливостей використання польського досвіду під час вирішення проблем спеціальної освіти України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21. т. 2. С. 182-189.
14. Шевченко В. М. Становлення та розвиток освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 304-315.

15. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі у міжвоєнний період (1918-1939 роки). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2019. Вип. 88. С. 30-35.

16. Шевченко В. М. Розвиток та вдосконалення спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в період комуністичного панування (1945-1991). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. т. 3. С. 173-178.

17. Шевченко В. М. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 4(88). С. 340-350.

18. Шевченко В. М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 25. С. 287-292.

19. Шевченко В. М. Розвиток інклюзивних та інтеграційних процесів в Польщі на сучасному етапі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 8(92). С. 33-42.

20. Шевченко В. М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні після входження до складу СРСР (1923-1930 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. т. 4. С. 241-246.

21. Шевченко В. М. Сучасні технології навчання осіб з особливими потребами у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. т. 3. С. 134-138.

22. Шевченко В. М. Сучасні тенденції управління навчальним закладом для дітей з особливими освітніми потребами в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. т. 1. С.114-119.

23. Шевченко В. М. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. т. 3. С. 137-141.

Статті у наукових фахових виданнях України

24. Шевченко В. М. Система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі (1991-2018). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С.340-350.
25. Шевченко В. М. Розвиток систем спеціальної освіти в Україні та Польщі (проблематика дослідження). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 3. С. 23-34.
26. Шевченко В. М. Становлення та розвиток системи навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (II пол. XIX – початок XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2010. Вип. 4. С. 109-113.
27. Шевченко В. М. Ювілей Львівської школи для глухих дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2010. Вип. 6. С. 88-92.
28. Шевченко В. М. Методи навчання в спеціальних закладах для глухих в Україні у XIX – початку XX ст. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 325-331.
29. Шевченко В. М. Проблема входження осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище (історичний аспект). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 107-112.
30. Шевченко В. М. Львівській школі Марії Покрови для глухих дітей – 180 років! *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 47.
31. Шевченко В. М. Зародження та становлення спеціально організованого навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (перша половина XIX ст.). *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19, ч. 2. С. 437-445.
32. Шевченко В. М. Кохлеарна імплантація як метод реабілітації дітей з тяжкими порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 316-320.
33. Шевченко В. М. Сучасні методи реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4. ч.1. С. 95-102.

34. Шевченко В. М. Сутність кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 289-292.

35. Шевченко В. М. Умови ефективної реабілітації дітей з кохлеарними імплантами. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 22. ч. 2. С. 287-294.

36. Шевченко В. М. Раннє виявлення та допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23. ч. 3. С. 379-386.

37. Шевченко В. М. Умови та фактори ефективного використання методу кохлеарної імплантації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 121-125.

38. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти у джерелах педагогічної тематики 1860-1923 рр. (фонди Педагогічного музею України). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 243-248.

39. Шевченко В. М. Джерела з історії спеціальної педагогіки у колекції «Журнали педагогічної та історико-культурної тематики 1834-1923 рр.» Педагогічного музею України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 306-309.

40. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з психофізичними порушеннями у 1860-1923 рр. (із фондів Педагогічного музею України). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 20. ч. 1. С. 227-232.

41. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху в Україні (XIX – початок XX століття). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 96-100.

42. Шевченко В. М. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 105-110.
43. Шевченко В. М. Життя та діяльність польського дворянина Фелікса Францовича Мовчановського (кінець XIX – початок XX століття). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22. ч. 1. С. 247-251.
44. Шевченко В. М. Сучасні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 12. С. 121-128.
45. Шевченко В. М. Децентралізаційні процеси в спеціальній освіті України та Польщі (порівняльний аспект). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 278-285.
46. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та Україні (порівняльний аспект). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 3. С. 299-304.
47. Шевченко В. М. Включення дітей з особливими потребами в соціально-освітнє середовище. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. Вип. 19. С. 98-102.
48. Шевченко В. М. Становище спеціальної освіти в Україні у другій половині XX століття (1945-1991). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 25. ч. 1. С. 191-197.
49. Шевченко В. М. Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими потребами в незалежній Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 8(82). С. 266-275.
50. Супрун М. О., Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. Вип. 14. С. 164-174.
51. Шевченко В. М. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *HUMANITARIUM*. 2018. С. 162-170.

52. Шевченко В. М. Умови впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 36. С. 126-131.

53. Шевченко В. М. Передумови виникнення спеціально організованого навчання дітей з особливими потребами в Україні (кінець XVIII – початок XIX ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С. 168-173.

54. Шевченко В. М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні в період боротьби за незалежність та перехідну добу (1917-1922). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. Вип. 15. С. 333-345.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

55. Шевченко В. Н. Ранняя помощь детям с тяжелыми нарушениями слуха методом кохлеарной имплантации. *Специальное образование: традиции и инновации: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 24-25 окт. 2013 г.)*. Минск, 2013. С. 176-177.

56. Шевченко В. Н. Жизненный и творческий путь Николая Дмитриевича Ярмаченка (1928–2010). *Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы VI Междунар. теорет.-методолог. семинара (Российская Федерация, г. Москва, 31 марта 2014 г.)*. Москва: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 341-346.

57. Shevchenko V. Rehabilitation of children with severe hearing impairment (on the example of Ukraine). *Proceedings of the 1st International Academic Conference «Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science» (Australia, Melbourne, 25 June 2014)*. Melbourne: Melbourne IADCES Press, 2014. Volume II. P. 138-140.

58. Шевченко В. М. Реабілітація дітей з глибокими порушеннями слуху в Україні. *Science and Education – Our Future: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, (UAE, Dubai, 24-26 Nov. 2014)*. Dubai: Rost Publishing, 2014. С. 134-138.

59. Шевченко В. М. Рання допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. *The Goals of the World Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (UAE, Dubai, 24-25 Jan. 2015)*. Dubai, Rost Publishing, 2015. С. 110-114.
60. Шевченко В. М. Корекційне навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (історичний аспект). *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: Матеріали Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (Україна, м. Харків, 17-18 трав. 2017 р.). Харків, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2017. С. 126-130.
61. Шевченко В. Н. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: Материалы IX Междунар. научн.-практ. семинара (Республика Беларусь, г. Барановичи, 23 мар. 2018 г.). Барановичи: БарДУ, 2018. С. 171-173.
62. Супрун М. О., Шевченко В. М. Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХ ст.). *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 16 трав. 2018 р.). Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 82-87.
63. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціума*: Матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 26-27 квіт. 2018 р.). Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2018. С. 168-170.
64. Шевченко В. Н. Современные условия подготовки педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в Украине. *Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации*: Материалы VI Междунар. научн.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 25-26 окт. 2018 г.). Минск: БГПУ, 2018. С. 417-419.
65. Шевченко В. Н. Реализация равных прав и возможностей детей с особыми потребностями в условиях дошкольного образования в Украине. *Дошкольное*

образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX Междунар. научн.-практ. семинара (Республика Беларусь, г. Барановичи, 28 мар. 2019 г.). Барановичи: БарДУ, 2019. С. 190-191.

66. Шевченко В. М. Сучасні тенденції підготовки фахівців для корекційної та інклюзивної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Суми, 16-17 квіт. 2019 р.). Суми, 2019. С. 207-210.

67. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: Матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 19-20 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2019. С. 282-283.

68. Шевченко В. М. Сучасний керівник закладів спеціальної та інклюзивної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. Парадигмальна модель керівника освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (Україна, м. Тернопіль, 18-19 трав. 2019 р.). Тернопіль: Крок, 2019. С. 286-291.

69. Шевченко В. М. Сучасний стан інтеграційних процесів для дітей з особливими потребами в Польщі. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 95-тій річниці Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україні, м. Суми, 29-30 жовт. 2019 р.). Суми, 2019. т. 2. С. 128-130.

70. Шевченко В. Н. Развитие образования для детей с особыми образовательными потребностями в Украине и Польше в XIX – начале XXI века. *Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика*: Сб. Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 19-20 окт. 2020 г.). Минск: БГПУ, 2020. С. 468-472.

Інші публікації

71. Шевченко В. М. Трудове навчання до 1917 р. в закладах України для глухих дітей. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1(62). С. 115-119.
72. Шевченко В. М. Виникнення спеціальних закладів для дітей з вадами слуху в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2010. № 1. С. 226-232.
73. Шевченко В. М. Граф Ільїнський – основоположник української сурдопедагогіки. *Гуманітарні студії: Україна-Польща*. 2010. С. 303-310.
74. Шевченко В. М. Система навчання мови і мовлення в історії розвитку сурдопедагогіки. *Український логопедичний вісник*. 2011. № 2. С. 99-104.
75. Шевченко В. М. Розуміння методів навчання в спеціальних закладах для дітей з порушеннями слуху в XIX – початку XX ст. *Український логопедичний вісник*. 2012. № 3. С. 106-110.
76. Шевченко В. М. Виникнення, розквіт та знищення Олександрівського училища-хутора для глухонімих. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2013. № 4. С. 149-157.
77. Shevchenko V. The role of the family in educating children with hearing impairment. *Teoria i praktyka wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością: wyzwania pedagogów*. Semenovice Slaska, 2015. S. 161-172.
78. Shevchenko V. Development of special schools for children with hearing impairment in Ukraine (XIX – early XX century). *Edukacja wczoraj-dzis-yutro. Edukacja w dialogu pokolen i budowaniu lepszej przyszłości*. Radom, Radomskie towarzystwo naukowe, 2015. С. 43-49.
79. Шевченко В. М. Виникнення та розвиток системи спеціальної освіти в Польщі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 15-26.
80. Шевченко В. М. Підготовка дефектологічних кадрів в Україні у 30-х роках XX століття. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16. С. 343-359.

81. Шевченко В. М. Навчання фахівців та батьків основам реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами в Україні (за результатами проекту). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 17. С. 252-267.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ	
1.1 Концептуальні підходи та поняттєво-категорійний апарат дослідження	22
1.2 Періодизація розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі	42
Висновки до першого розділу	58
РОЗДІЛ 2. СТАН НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ В ІМПЕРСЬКИЙ ПЕРІОД (ПОЧАТОК ХІХ СТОЛІТТЯ - 1917 Р.)	
2.1. Формування знань про можливості навчання дітей з особливими освітніми потребами на межі століть.....	61
2.2. Становлення та розвиток спеціальної освіти в імперську добу (1805-1917).....	73
2.3. Зародження та розвиток спеціальної освіти в Польщі (початок ХІХ століття - 1917 р.).....	92
Висновки до другого розділу.....	107
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ В МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД (1917-1941/39 РР.)	
3.1. Політика держави щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами (1917-1926).....	111
3.2. Реформування та розвиток системи спеціальної освіти в Україні (1927-1941).....	130
3.3. Розвиток системи спеціальної освіти в Польщі в міжвоєнний період (1917-1939).....	145

Висновки до третього розділу.....	161
РОЗДІЛ 4. ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ В ПЕРІОД ПАНУВАННЯ КОМУНІСТИЧНОГО ЛАДУ (1943/44-1991/89 РР.)	
4.1. Відновлення системи спеціальної освіти на звільнених територіях та впродовж першого післявоєнного десятиліття (1943 – 1955).....	165
4.2. Удосконалення навчально-виховної системи та розширення мережі спеціальних закладів (1956-1991).....	179
4.3. Відновлення та розвиток системи спеціальної освіти в комуністичній Польщі (1944-1989).....	199
Висновки до четвертого розділу.....	217
РОЗДІЛ 5. РЕФОРМУВАННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ ТА ПОСТКОМУНІСТИЧНІЙ ПОЛЬЩІ (1991/89-2019 РР.)	
5.1. Реформування системи спеціальної освіти у зв'язку зі зміною суспільно-політичного ладу в країні (1991-1999).....	221
5.2. Розвиток і вдосконалення системи навчання дітей з особливими освітніми потребами (2000-2009).....	236
5.3. Новітні тенденції в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (2010-2020).....	260
5.4. Реформування та модернізація системи спеціальної освіти в посткомуністичній Польщі (1989-2020).....	293
Висновки до п'ятого розділу.....	356
РОЗДІЛ 6. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
6.1. Досвід польських реформ як орієнтир для вдосконалення системи спеціальної освіти в Україні.....	360

6.2. Перспективність використання кращих здобутків вітчизняного та польського досвіду у навчанні осіб з особливими освітніми потребами в Україні.....	374
Висновки до шостого розділу.....	404
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	408
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	415
ДОДАТКИ.....	476

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АПН СРСР – Академія педагогічних наук Союзу Радянських Соціалістичних Республік

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ВУЦВК – Всеукраїнський центральний виконавчий комітет

ВЦРПС – Всесоюзна центральна рада професійних спілок

Головсоцвих – Головний відділ соціального виховання

КДПІ – Київський державний педагогічний інститут

КІНО – Київський інститут народної освіти

МКФ – Міжнародна класифікація функціонування, інвалідності та здоров'я

МО (Н) – Міністерство освіти (і науки)

Наркомздоров'я – Народний комісаріат здоров'я

НАПН – Національна академія педагогічних наук

НДІ (Д) – Науково-дослідного інституту (дефектології)

НКО – Народний комісаріат освіти

НПУ – Національний педагогічний університет

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ОХМАДИТ – Охорона матері та дитинства

ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація

ПТУ – Професійно-технічне училище

РНК – Рада Народних Комісарів

РРФСР – Російська Радянська Федеративна Соціалістична Республіка

РУМК – Республіканський учбово-методичний кабінет

СПОН – Соціально-правова охорона неповнолітніх

УСРР / УРСР – Українська Союзна Радянська / Радянська Союзна Республіка

УТОГ – Українське товариство глухих

УТОС – Українське товариство сліпих

Ценсоцвих – Центральний відділ соціального виховання

ЦК ВКП(б) – Центральний Комітет Всесоюдної комуністичної партії (більшовиків)

ЦК КП(б)У – Центральний Комітет Комуністичної партії (більшовиків)

України

ЦК КПРС – Центральний Комітет Комуністичної партії Радянського Союзу

CIDA – Канадське агентство міжнародного розвитку

PiPS – Польський інститут спеціальної освіти

PISA – Міжнародний рейтинг якості шкільної освіти

WRIOР – Польське міністерство у справах релігії та народної освіти

ВСТУП

Актуальність теми. Демократичні перетворення в Україні, які розпочалися після проголошення незалежності, пов'язані з відродженням національної ідентичності та входженням країни до Європейської спільноти. Вони обумовили зміни ідеологічного, морально-ціннісного та соціально-економічного устрою суспільства, спричинили кардинальні зрушення в освітньому просторі, що позитивно вплинуло на процеси модернізації освітньої системи, пошук власних шляхів розвитку освіти в умовах активізації складних і суперечливих глобалізаційних впливів.

У контексті модернізації сучасної освіти актуальності набуває її гуманізація. Передусім це викликано економічними, соціальними, політичними, культурними змінами, які відбуваються в Україні. Перехід до демократичного суспільства з ринковою економікою, розшарування суспільства, наявність соціальних та екологічних проблем, формування інноваційних міжнародних відносин, поява нових небезпек для людини і суспільства потребують формування в системі освіти нових цінностей, сучасного мислення, прагнення до творчості, вміння вирішувати нестандартні завдання, правової свідомості, духовної культури.

Питання про забезпечення прав і можливостей дитини на вільний та різнобічний розвиток у контексті гуманістичної парадигми в сучасній педагогіці постають з особливою гостротою, що закріплено в українських правових і стратегічних документах, які стосуються освіти та виховання дітей: Конституції України, Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), наказі Міністерства освіти України «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (2013), державній національній програмі «Освіта (Україна XXI ст.)» (1993), Національній програмі «Діти України» (1996), «Національній доктрині розвитку освіти» (2002).

Ратифіковані Україною міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Конвенція ООН «Про права дитини» (1991), Конвенція ООН «Про права осіб з

інвалідністю» (2006), «Стандартні правила забезпечення однакових можливостей для інвалідів» (1993) та інші, спрямовані на модернізацію освіти, оновлення дидактичних систем, навчальних методик і педагогічних стратегій, застосування інноваційних методів та форм навчання, створення правових, соціально-економічних та матеріально-технічних умов для соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Інтеграція України до європейського освітнього простору, яка закріплена Угодою про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014), актуалізує синхронізацію ключових параметрів освіти в Україні зі стандартами ЄС. Особливої актуальності така синхронізація в контексті соціальної інклюзії набула після затвердження Європейською радою і Європейським парламентом «Європейського стовпа соціальних прав» (2017). У документі гарантовано права людей з особливими освітніми потребами на гідне життя, участь у суспільному бутті, працевлаштування. Інклюзію визнано одним з головних принципів сучасної Європи, що спонукає на переосмислення і оновлення змісту та функцій системи спеціальної освіти.

Зазначене актуалізує вивчення вітчизняної історико-педагогічної спадщини та сучасної практики спеціальної освіти як у теоретико-методологічному, так і в історичному та порівняльному аспектах, що сприятиме розумінню подальших кроків на шляху її модернізації. В умовах європейської інтеграції України особливої уваги набуває також вивчення педагогічних ідей країн Європи, переосмислення та застосування їх у контексті вітчизняних реалій.

На тлі сучасних світових політичних трансформацій усе більше уваги приділяється застосуванню рамки регіональних порівнянь: досліджуються освітні процеси, що є спільними для окремих країн, вивчаються нові, не притаманні певній країні тенденції. Результати означеного наукового пошуку дають змогу проаналізувати існуючий досвід своєї та інших країн з метою подальшого удосконалення вітчизняної системи освіти. Пілотні дослідження відбуваються і на теренах України. Офіційно наукову співпрацю України і Польщі започатковано 1 липня 1997 року: представниками наукових установ Національної академії педагогічних наук України укладено угоди про співробітництво з закладами вищої освіти й науково-дослідними інститутами Республіки Польща. У контексті тривалого

співробітництва науковців відділення професійної освіти і освіти дорослих (академік-секретар Н. Ничкало) з представниками Комітету педагогічних наук Польської академії наук здійснено цілу низку успішних досліджень. Водночас відсутній науковий пошук порівняльного характеру, який би стосувався питань розвитку системи спеціальної освіти, що є невід'ємною складовою освіти України і Польщі.

Результати багатогранного наукового аналізу свідчать, що історично розвиток спеціальної освіти в Україні та Польщі тривав паралельно, а її становлення у ХІХ, частково ХХ століттях відбувалося в подібних соціально-політичних та економічних умовах. Україна і Польща мають спільне імперське та комуністичне минуле, пройшли шлях постсоціалістичних трансформацій, а відтак зміни, які відбуваються в системах освіти цих країн також часто співрозмірні. Водночас відомим є факт трансформації суспільного устрою у Польщі наприкінці ХХ століття, що викликала зміни в культурі, освіті, духовному становленні підрастаючого покоління і свідчить про ґрунтовні досягнення цієї країни: високі стандарти освіти, сучасні європейські програми навчання, доступність та інноваційність.

Модернізація польської освіти, зокрема і спеціальної, в контексті європейської інтеграції потребує конструктивного вивчення попереднього досвіду, що дасть змогу ефективно використовувати його найкращі здобутки й уникати помилок, а також сприятиме визначенню перспективи подальшого розвитку спеціальної освіти України. Відтак звернення до історико-педагогічних витоків і вивчення сучасної практики спеціальної освіти можуть збагатити вже існуючий арсенал наукових здобутків новими перспективними висновками, які слугуватимуть орієнтиром для України в процесі реформування та модернізації освітньої сфери для дітей з особливими освітніми потребами.

Низку психолого-педагогічних досліджень з окремих питань становлення та розвитку національних систем навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами присвячено різноманітним педагогічним, дидактичним та виховним аспектам української й польської систем спеціальної освіти (В. Бондар, О. Гаврилов, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко, J. Babka, I. Chrzanowska, J. Kuczyńska-

Kwapisz, A. Ostrowska, D. Podgórska-Jachnik, B. Szczepankowsky, M. Zaorska та ін.). Проведений історіографічний аналіз свідчить, що у вітчизняній спеціальній освіті обмаль досліджень порівняльного характеру. Так, проблемі досвіду реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи присвячено дослідження А. Колупасової (2007). Дослідниця обґрунтувала теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти в європейському просторі, означила шляхи впровадження в Україні перспективного досвіду. О. Гаврилов (2011) здійснив огляд деяких аспектів організації роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в Республіці Польща.

В українській та польській історіографії є незначна кількість публікацій, які висвітлюють розвиток саме спеціальної освіти двох країн. Так, навчання дітей з порушеннями слуху досліджували Т. Єжова, С. Кульбіда, О. Таранченко, М. Ярмаченко, U. Eckert, K. Kirejczyk, D. Podgórska-Jachnik, B. Szczepankowski, з порушеннями зору – Л. Куненко, З. Марголін, С. Федоренко, О. Щербина, J. Kuczyńska-Kwapisz, з порушеннями інтелектуального розвитку – В. Бондар, В. Синьов, М. Супрун, M. Belza, E. Kulesza, M. Zaorska, з порушеннями мовлення – Т. Берник, О. Потапенко, О. Шевченко, E. Minczakiewicz, A. Płusajska-Otto, J. Porayski-Pomsta. Водночас не виявлено ґрунтовних досліджень порівняльного характеру.

З огляду на вищезазначене, на сьогодні комплексне порівняльне дослідження теорії і практики розвитку систем спеціальної освіти в Україні та Польщі є особливо актуальним. Воно зумовлене в науково-теоретичному аспекті необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних уявлень про становлення спеціальної освіти в Україні та Польщі у ХІХ – на початку ХХІ століття з метою цілісного розуміння окресленої проблеми на шляху до сучасного її реформування.

Зростання уваги до окремих історико-педагогічних досліджень у контексті спеціальної освіти підтверджує злободенність цього напрямку наукового пошуку. Водночас соціально-економічні та політичні перетворення в Україні, пов'язані з демократизацією, національним розвитком суспільства, необхідність реформування освітньо-виховної системи задля інтегрування освітньої системи України до європейського та світового освітнього простору, зокрема на основі вивчення

історико-педагогічного досвіду, а також недостатня розробленість зазначеної наукової проблеми у вітчизняній спеціальній освіті зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «**Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за темою «Теоретико-методичні засади навчання дітей з порушеннями слуху в умовах модернізації освіти» (державний реєстраційний номер 0118U003346).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 6 від 26 червня 2018 року) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28 травня 2019 року).

Мета дослідження – на основі порівняльного аналізу національних систем спеціальної освіти України та Польщі (XIX – початок XXI століття) обґрунтувати концептуальні засади, визначити організаційні умови реформування вітчизняної системи спеціальної освіти з урахуванням прогресивного досвіду Польщі.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Здійснити системний теоретико-методологічний та історико-педагогічний аналіз концептуальних підходів дослідження проблеми.

2. Виокремити, науково обґрунтувати хронологічні етапи розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття), розробити алгоритм історіографічного порівняльного аналізу і логіко-структурну модель історико-педагогічного дослідження на кожному з етапів.

3. Встановити ступінь репрезентації зовнішніх і внутрішніх чинників якості спеціальної освіти у процесі історіографічного порівняльного аналізу кожного з етапів становлення її системи в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття).

4. Визначити ключові історичні ознаки, схожі та відмінні тенденції, індикатори якості спеціальної освіти на кожному з етапів становлення її системи в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття).

5. Здійснити аналіз структури та результатів сучасної модернізації системи спеціальної освіти Польщі.

6. Розробити концептуальні засади та визначити організаційні умови реформування системи спеціальної освіти України з урахуванням прогресивного досвіду Польщі.

Об'єкт дослідження – національні системи спеціальної освіти в Україні та Польщі.

Предмет дослідження – розвиток систем спеціальної освіти в Україні та Польщі у ХІХ – на початку ХХІ століття.

Концепція дослідження спрямована на забезпечення цілісного порівняльно-педагогічного аналізу розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі у ХІХ-ХХІ століттях, що передбачає розроблення теоретико-методологічного апарату дослідження на засадах діалектичного, історико-генетичного, компаративістського, соціокультурного, аксіологічного, міждисциплінарного, комунікативно-інформаційного та системно-синергетичного підходів. Зазначимо, що такі часові рамки обумовлені тим, що парадигмальні зміни в освітянській сфері відбуваються повільно і виразно простежуються лише у широкій часовій перспективі.

Розвиток спеціальної освіти в Україні та Польщі розглянутий у часовому просторі минулих століть та реалій сьогодення, на основі чого здійснена прогностика перспектив розвитку цієї галузі в Україні. Саме компаративістський підхід дає змогу порівняти та визначити загальні тенденції розвитку спеціальної освіти в Польщі, а також здійснити їх проекцію на українські реалії.

Хронологічні межі дослідження охоплюють ХІХ – початок ХХІ століття. За висхідну межу взято початок ХІХ ст., оскільки у цей період соціально-політичні та духовно-освітні чинники сприяли появі в Україні та Польщі перших спеціальних навчальних закладів та їх подальшого розвитку, було сформовано погляди на зміст і форми корекційної роботи, основу яких становили концепції М. Монтесорі (Італія), Х. Бонета (Іспанія), І. Арнольдї, С. Гейніке (Німеччина), В. Гаюї, Мішеля де Л'Епе (Франція) та ін. В окремих випадках, з метою вивчення підґрунтя та витоків

становлення спеціальної освіти, нижня межа дослідження може бути розширена до останньої чверті XVIII ст.

Верхня межа дослідження, початок XXI ст., обґрунтовується соціально-економічними, освітніми та політичними зрушеннями, які відбулися на території України та Польщі після закінчення панування комуністичної влади і подальшої розбудови незалежних держав, що обумовило кардинальні зміни у суспільно-політичному, економічному і морально-ціннісному їх устрої, до докорінного реформування систем освіти, в тому числі й освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Важливо зазначити, що освіта, зокрема і спеціальна, на різних етапах історичного розвитку формувалася в умовах роз'єднаності українських та польських земель. Тому в дослідженні за основу взято розвиток систем спеціальної освіти на територіях, які охоплюють сучасні землі адміністративного устрою України та Польщі. Відповідно, еволюція розвитку спеціальної освіти двох країн представлена у хронологічному порядку, коли можна прослідкувати поступ системи і зміни ставлення держави та суспільства до осіб з інвалідністю упродовж понад 200 років.

Обґрунтування етапів розвитку здійснюється у контексті спільного польського і українського історичного минулого, а вивчення сучасних тенденцій і перспектив розвитку галузі орієнтується на низку документів стосовно нових вимог до освіти.

В основу дослідження покладено системно-хронологічний та порівняльний підходи до розгляду розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі як складного, соціально-детермінованого, багатовимірного і динамічного педагогічного процесу, що відбувався у тісній взаємодії суспільно-політичних, соціально-культурних і педагогічних детермінант. А відтак, концепція дослідження ґрунтується на твердженні про те, що на становлення та розвиток спеціальної освіти двох країн значний вплив мали соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-історичні чинники.

Насамперед, це пов'язано з тим складним історичним процесом, який пройшла Україна до початку XXI ст. Певний час етнічні українські та польські землі в різний період перебували під владою різних держав, які, відповідно, розвивали свою

(національну) систему освіти. З іншого боку, розвиток національної системи освіти двох країн, формування освітніх цінностей, зокрема і в системі спеціальної освіти є історично обумовленим процесом розвитку та трансформації уже наявного досвіду, аксіологічних ідей та підходів відповідно до соціокультурних, освітніх, політичних та етичних запитів суспільства.

Відтак в основу дослідження покладено визначену та обґрунтовану нами періодизацію науково-практичного розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі, яка містить основні етапи та підетапи. Критерієм її поділу було обрано викладені вище основні підходи до аналізу проблеми та специфіку історії розвитку країн і зумовлені нею економічні, суспільно-політичні та науково-педагогічні чинники, які спричинили особливості науково-педагогічного розвитку спеціальної освіти. У результаті застосування системно-хронологічного підходу розвиток систем спеціальної освіти в Україні та Польщі було поділено на чотири основні етапи (1805/17-1917/18 – теоретичні засади виникнення та становлення спеціальної освіти в Україні та Польщі; 1917/18-1941/39 – розвиток спеціальної освіти в міжвоєнний період; 1943/44-1991/89 – розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі у післявоєнний період; 1991/89-2020 – реформування спеціальної освіти в незалежній Україні та посткомуністичній Польщі). Це забезпечило розгортання дослідження в логіко-проблемній послідовності.

На кожному з етапів та підетапів розвиток системи спеціальної освіти залежав від взаємодії державних освітніх політик, громадсько-педагогічного руху, особистостей, які очолювали ці процеси, стану системи загальної освіти та педагогічної науки в їх єдності. Такий підхід дає змогу показати наступність, взаємозв'язок, характер, масштабність, результативність і особливість систем спеціальної освіти України та Польщі.

Повнота розгляду феномену розвитку системи спеціальної освіти двох країн забезпечено через їх аналіз у контексті історичних, соціальних, економічних трансформацій суспільства та еволюцій освітнього простору в період ХІХ – початку ХХІ століття, а також звернення до розвитку філософсько-теоретичних засад, що визначають погляди на можливості навчання та виховання дітей з особливими

освітніми потребами. Водночас враховано загальноісторичні ознаки означеного історичного проміжку часу: перехід від індустріального до постіндустріального суспільства, глобалізація, різнорівневність економічного розвитку та розбіжності країн у поглядах на певні аспекти розвитку спеціальної освіти та навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами.

За показник стану розвитку національних систем спеціальної освіти було прийнято якість освіти. Організація історіографічного порівняльного аналізу відбувалася з огляду на зовнішні й внутрішні чинники освіти. У процесі історико-педагогічного дослідження було враховано спільні для двох країн компоненти: законодавство та нормативно-правові документи, освітні реформи, структура, зміст освіти, організація навчально-виховного процесу, методи навчання, підготовка фахівців, навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти, залучення батьків та профільних громадських організацій до освітнього процесу.

Означена модель аналізу розвитку спеціальної освіти двох країн, і зокрема, чинників, напрямів, змісту, форм її розвитку, застосування окреслених підходів і розроблена періодизація дають підстави для повноти розкриття спеціальної освіти на різних етапах її розвитку.

Методологічну основу дослідження становлять такі підходи: *діалектичний*, що дає змогу виявити тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі й головну внутрішню суперечність як основне джерело їх саморозвитку; *історико-генетичний*, який дає змогу визначити етапи у процесі зародження, становлення та розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі; *проблемно-хронологічний* у поєднанні з *компаративістським*, що має на меті виявлення взаємозалежності теоретичних і практичних засад спеціальної освіти в Україні та Польщі на різних етапах її становлення й розвитку; *системно-синергетичний*, який надає можливість розглянути спеціальну освіту як систему зі складною, відкритою організацією, що функціонує в динамічному контексті; *міждисциплінарний*, який дає змогу залучати наукові теорії та концепції із суміжних галузей пізнання як засоби вивчення проблем спеціальної педагогіки, позначених комплексним характером, що вимагає застосування пізнавальних можливостей інших гуманітарних наук – філософії,

загальної педагогіки тощо; *прогностичний*, який уможлиблює обґрунтування й розроблення рекомендацій щодо імплементації в українські реалії конструктивних ідей та рішень кращого досвіду польської та вітчизняної системи спеціальної освіти.

На підставі цих положень система спеціальної освіти України та Польщі розглядається як складна динамічна система, для вивчення якої застосовується методологічний підхід, спроможний забезпечити визначення сутності цього педагогічного явища, розкриття його в історико-педагогічному ракурсі, а також вироблення педагогічних прогнозів стосовно його подальшого розвитку в Україні.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і реалізації концепції дослідження використовувався такий комплекс методів: *загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція і дедукція, порівняння, аналогія, зіставлення, протиставлення, систематизація, класифікація, типологізація, узагальнення)* для вивчення зарубіжних та вітчизняних літературних джерел, визначення теоретичних основ дослідження; *метод термінологічного аналізу*, що дає змогу здійснити характеристику базових понять дослідження; *компаративний*, який уможлиблює порівняння і зіставлення педагогічних явищ; *наукової інтерпретації* для виявлення сутності, виокремлення головного й другорядного, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, пізнання тенденцій та закономірностей еволюції спеціальної освіти в Україні та Польщі; *контекстний* задля формулювання рекомендацій щодо використання польського та вітчизняного досвіду з врахуванням нового контексту (сучасних реалій), в якому він має знайти застосування; *прогностичний* – для актуалізації і творчого використання кращого польського та вітчизняного досвіду спеціальної освіти у вітчизняній педагогічній теорії та практиці навчання дітей з особливими освітніми потребами; *емпіричний*, який передбачає визначення джерельної бази дослідження, що містить документи (опубліковані та неопубліковані), що регулювали діяльність та реформування загальної й спеціальної освіти в Україні та Польщі у ХІХ-ХХІ ст.: інформаційні повідомлення, циркуляри, закони, накази, постанови, резолюції державних структур (Державної думи Російської імперії, Центральної Ради (ЦР), Гетьманату П.П. Скоропадського, Директорії УНР, ЦК ВКП (б), ЦК КПРС, ЦК КП України, РНК СРСР, РНК УРСР, Верховної Ради СРСР, Верховної Ради УРСР,

Komunistycznej Partii Polski, Sejma Rzeczypospolitej Polskiej тощо) та реалізаторів урядової освітньої політики – Міністерства народної освіти Російської імперії, Генерального секретаріату освіти, Міністерства народної освіти УНР, Міністерства освіти та мистецтва Української держави, Міністерства народної освіти Директорії УНР, Народного комісаріату освіти УРСР, Міністерства освіти УРСР, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej, Polskiej Akademii Nauk; протоколи засідань підструктурних частин, спеціальних комісій при керівних органах освіти для розробки проектів реформ, основоположного законодавства; опубліковані звіти керівних органів освіти, збірники учительських з'їздів, освітянських нарад, на яких обговорювалися змістові та процесуальні аспекти діяльності, розвитку та освітніх реформ.

Важливу роль в процесі написання дисертації відіграють наукові праці вчених в галузі спеціальної освіти (В. Бондар, О. Гаврилов, В. Засенко, І. Єременко, В. Синьов, Є. Синьова, О. Таранченко, С. Федоренко, М. Ярмаченко, J. Babka, I. Chrzanowska, J. Kuczyńska-Kwapisz, A. Ostrowska, D. Podgórska-Jachnik, B. Szczepankowsky, M. Zaorska та ін.) – монографії, посібники, дисертації відповідної проблематики, автореферати, збірники наукових праць, педагогічні часописи, методичні видання, історико-педагогічні розвідки, науково-педагогічна періодика, брошури, довідково-бібліографічна література, в яких висвітлюється означений період наукового пошуку.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- теоретично обґрунтовано хронологічні етапи розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття), розкрито їхні ключові історичні ознаки, найхарактерніші індикатори становлення якості освіти відповідно до панівних світоглядних переконань, соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства у контексті кожного з етапів;

- обґрунтовано та розроблено «концептуальне ядро» дослідження, сутність якого склав алгоритм історіографічного порівняльного аналізу національних систем

спеціальної освіти України і Польщі з огляду на зовнішні й внутрішні чинники якості освіти;

- створено логіко-структурну модель історико-педагогічного дослідження кожного з етапів розвитку національних систем спеціальної освіти України і Польщі, яка дала змогу розглянути освітній феномен «система спеціальної освіти» як парадигматику (типовий вертикальний приклад) ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами у контексті історичних змін;

- виявлено специфічні, притаманні виключно системі спеціальної освіти чинники її якості, що сприяє глибшому розумінню її суспільно значущої функції, сутності, векторів подальшого розвитку;

- з'ясовано теоретичні основи, процесуальні характеристики та ефективність результатів запровадження освітніх реформ у Польщі;

- розроблено концептуальні засади та організаційні умови реформування системи спеціальної освіти в Україні з урахуванням прогресивного досвіду Польщі;

уточнено:

- ієрархію реформування освіти (окреслення причин для здійснення реформ; визначення контенту реформ та їхньої верифікації; забезпечення кадрового ресурсу; організація суспільної, фінансової, інфраструктурної підтримки);

- хронологію законодавчих актів і нормативних документів, що визначали розвиток системи спеціальної освіти та впливали на неї;

- статистичні показники коливання кількості спеціальних закладів на кожному з етапів розвитку системи спеціальної освіти;

подальшого розвитку набуло:

- визначення поняттєво-категорійного апарату (система спеціальної освіти, державна освітня політика, зокрема щодо осіб з особливими освітніми потребами, освітня реформа (контрреформа), реформування освіти (спеціальної освіти), трансформування освіти, інноваційні процеси в освіті тощо);

- висвітлення внеску науковців та педагогів-практиків у становлення і розвиток систем спеціальної освіти двох країн.

До наукового обігу введено історичні факти, педагогічні розвідки, публікації, пов'язані з досліджуваною проблемою, теоретичні ідеї та підходи до аналізу освітніх реформ, які розширюють і конкретизують науково-педагогічні уявлення та знання про розвиток систем спеціальної освіти в Україні й Польщі в окреслений хронологічний період.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що матеріали дисертаційного дослідження сприятимуть розв'язанню наукових і практичних завдань реформування української освіти та формування національної освітньої політики, реформуванню системи спеціальної освіти в Україні; подальшому вдосконаленню системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами в умовах глобалізаційних впливів. Отриманий фактологічний матеріал, основні положення і висновки сприятимуть збагаченню історико-педагогічних знань зі спеціальної освіти України та Польщі.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані при написанні науково-методичних та навчальних посібників, підручників, монографій, а також при підготовці фахівців у системі вищої та післядипломної освіти. Фактичний історико-педагогічний матеріал, теоретико-практичні положення й висновки можуть бути враховані у процесі діяльності сучасних закладів різних типів, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження можуть стати основою для подальших наукових розвідок порівняльного характеру в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Особистий внесок автора висвітлено у 81 публікації міжнародного, всеукраїнського та регіонального характеру, а саме: монографії, навчальному посібнику, статтях у часописах та збірниках наукових праць. Серед них три публікації виконано у співавторстві. У статті [7] охарактеризовано впровадження інклюзивної освіти в Україні та Польщі. У публікації [47] окреслено зміни у спеціальній освіті, які відбулися в Україні після здобуття незалежності. У статті [62] визначені шляхи реформування вітчизняної освіти, зокрема і спеціальної, в галузі диференціації й індивідуалізації.

Результати дослідження впроваджено у відповідні навчальні курси освітнього процесу КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (протокол № 7 від 23.09.2020 р.), Бердянський державний педагогічний університет (протокол № 3 від 13.10.2020 р.), Донбаський державний педагогічний університет (протокол № 2 від 01.10.2020 р.), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 28.10.2020 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 15 від 15.10.2020 р.), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 26.10.2020 р.), Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (протокол № 3 від 30.10.2020 р.), Львівський національний університет імені Івана Франка (довідка № 2958-У від 03.11.2020 р.), Інститут інклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 5 от 25.10.2018 г.), КНЗ «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №2» Житомирської обласної ради (протокол № 2 від 29.10.2020 р.), КЗ ЛОР «Львівська спеціальна школа Марії Покрови I-III ступенів» (протокол № 2 від 27.10.2020 р.), КЗ «Одеська спеціальна школа № 91 Одеської обласної ради» (протокол № 8 від 30.10.2020 р.), Підкамінська спеціальна школа I-III ступенів з поглибленою професійною підготовкою (протокол № 2 від 22.10.2020 р.), Спеціальна школа I-II ступенів № 10 Дарницького району міста Києва (протокол № 327/1 від 30.10.2020 р.), Херсонська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (протокол № 1 від 31.08.2020 р.), КЗ «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра» Черкаської обласної ради» (протокол № 2 від 30.10.2020 р.), КЗНЗ «Чернівецький обласний навчально – реабілітаційний центр № 1» (протокол № 2 від 29.10.2020 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на науково-практичних масових заходах різного рівня, зокрема:

– *міжнародних конгресах*: «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017); «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018); «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019); *конференціях*: «Нічого про нас без нас» - особи

з неповносправністю в дорозі до дорослості (Вроцлав, Республіка Польща, 2017); «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2017); «Перед викликами 21 століття - освіта та реабілітація глухих та слабочуючих людей від дитинства до дорослості» (Люблін, Республіка Польща, 2017); «Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Ніжин, 2017); «Другі києвознавчі читання: історія та етнокультура» (Київ, 2017); «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Барановичи, Республіка Беларусь, 2018, 2019); «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2018, 2019); «Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации» (Минск, Республіка Беларусь, 2018); «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Кам'янець-Подільський, 2019);

– *всеукраїнських педагогічних читаннях*: «XX Педагогічні читання» (Київ, 2018); *науково-практичних семінарах*: «Сурдопедагогіка та реформування системи освіти в Україні» (Львів, 2017); «Оновлення змісту освітньо-реабілітаційної роботи в умовах Нової української школи» (Чернівці, 2018); *круглих столах*: «Світовий досвід навчання та виховання дітей з інвалідністю по слуху. Провідні світові приклади інклюзивного навчання осіб з інвалідністю по слуху» (Харків, 2018).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях відділів освіти дітей з порушеннями слуху та зору, звітних науково-практичних конференціях Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2017–2019).

Кандидатська дисертація на тему «Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) захищено в 2006 році в Інституті спеціальної педагогіки АПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 81 публікації, з яких: 1 монографія (одноосібна), 2 посібники, що виконані у співавторстві, 78 (75 одноосібних) статей, з них 7 статей у наукових періодичних виданнях інших держав

(6 одноосібних) та 44 статті у наукових фахових виданнях України (43 одноосібні), у тому числі 13 у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз; 16 публікацій (15 одноосібних) апробаційного характеру; 11 інших публікацій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (526 найменувань, з них 142 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 616 сторінок, основний зміст викладено на 408 сторінках. Робота містить 5 таблиць та 2 рисунки на 7 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ

1.1. Концептуальні підходи та поняттєво-категорійний апарат дослідження

Історичний розвиток людства неможливо уявити без його центральної складової – освіти, зміст якої змінюється відповідно до соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант різних епох.

Україна, вступивши до третього тисячоліття, як незалежна держава, розбудовує національну систему освіти. Основними пріоритетами в модернізації освіти визнано: демократизацію системи освіти; підвищення її фундаментальності; гуманізацію і гуманітаризацію освіти, використання найновіших технологій навчання; інтеграцію різних форм і систем освіти як на національному, так і на світовому рівнях [210].

Інтеграція стає основою всіх перетворень в освіті. Національні освітні системи вступають в епоху безперервного реформування, головною метою якого є підвищення якості освіти у процесі зближення різних національних систем освіти. Різні держави і міжнародні організації просувають ідею єдиного освітнього простору, пропонують різноманітні способи взаємодії в освіті. Формування світового, зокрема європейського, освітнього простору здійснюється у процесі реформування національних систем освіти у напрямі їх інтеграції. Водночас кожна країна зберігає і розвиває те позитивне, що дозволяє ідентифікувати систему освіти як національну, що виокремлює її як оригінальну систему і робить привабливою для європейської спільноти. Тому інноваційні зміни в системі освіти кожної країни є стратегічно зумовленими і закономірними, а реформування її структури та змісту здійснюються відповідно до вимог суспільства [210].

Розвиток незалежної Української держави, формування громадянського суспільства передбачає вдосконалення освітнього простору. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. особлива увага приділяється вихованню особистості, здатної орієнтуватися «в реаліях і перспективах соціокультурної

динаміки», підготовленої до життя й праці в суспільстві. Розв'язання цього завдання пов'язане із вдумливим осмисленням минулого, об'єктивною оцінкою історичних реалій, вивченням історичних коренів педагогічних ідей, фактів, теорій, концепцій, досвіду педагогів минулих років. У зв'язку з цим актуалізується проблема об'єктивного аналізу історико-педагогічних надбань [293].

Критичне переосмислення історичного досвіду визначається виваженими підходами до розроблення інноваційних стратегій у галузі спеціальної освіти, дозволяє розробляти освітні технології, які забезпечуватимуть трансформаційну перебудову галузі в умовах глобалізації всіх соціальних процесів [72].

За твердженням академіка В. Андрущенка, теоретичною основою практики є наука. В глобальному розумінні, історія науки – поступ базових наук; наукові здобутки, отримані в природничих, педагогічних чи соціальних інституціях в Україні. Наука є історично зумовленим способом продукування нових знань, головний результат якого – цілеспрямовано зібрані факти та логічно побудовані теорії, що ґрунтуються на певних законах. Кінцевим продуктом науки є збалансована, внутрішньо несуперечлива теорія знань. Розвиток науки завжди тісно пов'язаний з розвитком практики і зумовлюється потребами виробництва та (або) суспільства. Водночас науці притаманна внутрішня логіка розвитку. Розуміння поступального розвитку науки жодним чином не може бути обмежено лише історією накопичення знань, але й без відповідних досліджень такої історії неможливим є пізнання закономірностей розвитку жодної галузі науки [135].

За твердженням відомого історика психології М. Ярошевського, про історію всіх без винятку галузей науки потрібно говорити в двох площинах: «... історія – це реальний процес, що протікає в часі та просторі, який йде своїм напрямом незалежно від того, яких поглядів на нього дотримуються ті чи інші індивіди. Але коли виникає спеціальна наука про цей процес, вона ставить за мету відтворити його цілісну та правдиву картину, реконструювати цей процес в усій його істинності та закономірності протікання за допомогою наукових методів та понять, що витримують сувору перевірку фактами, критично проаналізовані, приведені до певної системи. В цьому випадку історія науки сама стає спеціальною, відмінною від інших наукою»

[259].

Особливе місце в системі наук належить спеціальній освіті, предметом вивчення якої є процес навчання, виховання, соціальної та трудової адаптації дітей з особливими освітніми потребами, а дослідження такого надскладного явища як формування наукової теорії спеціальної освіти, її змісту, структури, провідних чинників розвитку та рушійних сил сьогодні як ніколи є актуальним завданням завдяки реформуванню та оновленню всіх ланок системи освіти України [135].

Соціально-економічні трансформації, що нині відбуваються в Україні, зміна та чітке окреслення пріоритетних напрямків гуманітарної політики держави, людиноцентричний характер всього освітнього процесу потребують перегляду ставлення до педагогічної науки в цілому, а особливо – до теорії спеціальної освіти. На нашу думку, це неодмінно наповнить сучасне суспільство культурологічно-гуманістичним змістом, що є невід’ємною складовою загальнокультурного зростання народу [135].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розкрити зміст таких основних категорій та понять, як: «освіта», «спеціальна освіта», «система освіти» «система спеціальної освіти» в Україні та Польщі [135].

Освіта (в Україні) – це цілеспрямована пізнавальна діяльність людей з отримання знань, умінь та навичок або щодо їх вдосконалення. Процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [88].

Освіта (edukacja в Польщі) – це усі процеси та взаємодії, спрямовані на зміну людей, особливо дітей та підлітків, відповідно до ідеалів та освітніх цілей, що панують у даному суспільстві [476].

Спеціальна освіта (в Україні) – дошкільна, загальна та професійна освіта, для отримання якої особам з обмеженими можливостями здоров'я створюються спеціальні умови [170].

Спеціальна педагогіка (*pedagogika specjalna* в Польщі) – це галузь польської педагогіки, головним об'єктом інтересу якої є люди, які потребують підтримки та допомоги у подоланні різних труднощів, що заважають їх розвитку та соціальному функціонуванню [479].

Система освіти (в Україні) – це сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними. Вона складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти [100].

Система освіти (*system edukacji* в Польщі) – це організаційна структура освіти, створена польською державою, що забезпечує, зокрема, реалізацію права на освіту через освіту, виховання та піклування [481]. Система освіти включає державні та недержавні дитячі ясла, дитячі садки, початкові школи, загальноосвітні школи, післяшкільні школи, школи мистецтв, а також спеціальні школи, а також навчальні заклади та заклади догляду. Система освіти не включає університети [406].

Відповідно до статті 53 Конституції України *система освіти* визначається сукупністю навчально-виховних, культурно-освітніх закладів; наукових, науково-методичних, методичних установ; науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів її управління та самоврядування, які забезпечують освітній процес та виховання громадян. Функціонування освіти відбувається за підтримки держави. Невід'ємну її складову – *систему спеціальної освіти*, яка забезпечує освітній процес та виховання осіб з особливими освітніми потребами, було обрано у нашому дослідженні як «освітній феномен» національного значення в Україні й Польщі для порівняння в історичному ракурсі [151].

Важливе місце в узагальненні та теоретичному осмисленні ретроспективних процесів еволюції системи спеціальної освіти належить її історії. Реформаційні процеси сьогодення та їх вплив на систему освіти осіб з особливими потребами зумовлюють необхідність здійснення історико-педагогічного аналізу становлення

теорії та практики навчання зазначеної категорії дітей. Це створить передумови для реалізації принципу єдності та наступності історико-педагогічного процесу. Виявлення можливостей його творчого використання і модернізації в сучасних умовах сприятиме подальшому розвитку цієї галузі як науки. У зв'язку з цим особливого значення набуває цілісне наукове вивчення історичного досвіду становлення та розвитку системи навчання і виховання дітей з особливими потребами в Україні та Польщі [293].

Якісна модернізація всіх ланок освіти України та імплементація прогресивного, нового освітнього законодавства вимагає перегляду усталених уявлень про особливості навчання, виховання, соціалізації, корекції, компенсації порушених функцій у дітей з особливими освітніми потребами, оновлення методологічних засад реалізації вищезначених процесів, пошуку нових концепцій та освітніх парадигм для такої категорії дітей. Це пов'язано з тим, що всі історико-педагогічні дослідження носять прогностичний характер і є важливим джерелом реформування системи спеціальної освіти в нових швидкозмінюваних умовах суспільного розвитку держави [135].

Історія спеціальної освіти накопичила багато фактів, описів, наукових узагальнень. У них систематизовані та наочно представлені, з одного боку, різноманітні проблеми навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх наслідки, а з іншого – шляхи та способи актуалізації свідомості суспільства та окремих його представників щодо осіб з інвалідністю та розв'язання цих проблем. У той же час відомо, що будь-які описи та факти історії, особливо історії науки, взяті окремо, самі по собі, без відповідного інтерпретаційного супроводу, аналізу не є науковим знанням. Вони не дають можливості досягти відповідної системності та діалектичності знання, проникнути в значну кількість прямих і дотичних структурно-функціональних, причинно-наслідкових зв'язків та відношень в ньому, вибудувати просторово-часові лінії його взаємозв'язку [293].

Із здобуттям Україною незалежності та отриманням Польщею політичної свободи розпочався активний процес формування сучасної моделі міждержавних українсько-польських відносин як незалежних і демократичних держав. Нова

сторінка в багатомісячній історії зв'язків українського та польського народів головним чином пов'язана з процесом формування й реалізації стратегічного партнерства в об'єднаній Європі [209].

Для вирішення цих питань у сучасній Європі та й у світі в цілому поглиблюється розуміння щодо необхідності міжнародного співтовариства в освітній галузі, обміну досвідом впровадження інноваційних освітніх моделей. Оскільки завдання реформування й модернізації системи освіти, її адаптація до вимог сучасного розвитку цивілізації є спільним для багатьох країн, зокрема України і Республіки Польщі – країн, які творять новий соціально-економічний устрій і встановлюють між собою плідні сусідські взаємовідносини, тому у кінці минулого століття розпочалося плідне співробітництво між Національною академією педагогічних наук України, Комітетом педагогічних наук Академії наук Республіки Польща та вищими навчальними закладами Польщі у різноманітних сферах діяльності [210].

Співпраця українських і польських освітян почалася з прийняттям угоди «Про співробітництво в галузі науки і освіти України та Польщі» між Міністерствами освіти України та Польщі 18 травня 1992 р. Офіційно наукова співпраця української й польської держав бере початок із підписання угоди про наукове співробітництво між Україною та Польщею 1 липня 1997 року [209].

В основу вивчення системи спеціальної освіти як суспільного феномену були покладені ідеї А. Моля, засновника теорії соціодинаміки, які, при вивченні соціодинаміки допомоги особам з інвалідністю надають можливість усвідомити закономірності процесів і тенденцій, що відбуваються в освітній галузі, теоретично їх пояснити та осмислити; встановити послідовність та циклічність змінюваності певних фактів і процесів тощо. Соціодинаміка (від лат. *societas* – суспільство; від грец. *dynamikos* – рух) передбачає рух і зміну певних явищ в залежності від розвитку суспільства. Відповідно, предметом вивчення стають не стільки певні явища, скільки суспільні фактори або соціальні механізми, що змінюють їх [72].

У галузі історії загальної педагогіки розроблено концептуальні засади розвитку цієї науки, визначено різні підходи до розгляду історико-педагогічного процесу через

його предметні поля та методи дослідження (С. Бобришов, М. Богуславський, Н. Гупан, Е. Дніпров, П. Каптерев, Г. Корнетов, В. Онопрієнко, О. Сухомлинська та ін.). У галузі спеціальної освіти нами таких досліджень не виявлено [293].

Осмисленню теоретико-методологічних засад нашого дослідження сприяли праці визначних науковців в галузі філософії освіти, теорії та історії загальної та спеціальної освіти Д. Азбукіна, В. Андрущенко, В. Бондаря, Б. Гершунського, Н. Гупана, О. Дьячкова, І. Єременка, І. Зязюна, Л. Куненко, М. Малофєєва, В. Синьова, О. Сізової, М. Супруна, О. Сухомлинської, В. Феоктістової, М. Ярмаченка та ін. [293].

Проголошення суверенної та незалежної української держави відкрило шлях до розгортання досліджень широкого кола проблем різних галузей спеціальної освіти, зокрема й з історико-педагогічної проблематики. У наявних історико-педагогічних дослідженнях з питань розвитку спеціальної освіти глибоко проаналізовано основні тенденції, закономірності та особливості розвитку теорії і практики спеціальної освіти України, з'ясовано соціально-економічні, політичні, культурні, національні передумови і чинники її функціонування; визначено основні напрями і зміст педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, їх відповідність завданням корекції і компенсації порушень розвитку на різних етапах еволюції ставлення до таких дітей; проаналізовано особистий внесок видатних та маловідомих учених галузі спеціальної освіти в розробку теорії спеціальної освіти, в обґрунтування змісту, методів і форм корекційного навчання, виховання та розвиток мережі спеціальних закладів освіти тощо [134].

З метою організації порівняльно-педагогічного дослідження джерельну базу відповідно до походження й інформаційного наповнення диференційовано за такими групами: законодавчі та нормативно-правові матеріали, які дали змогу прослідкувати динаміку історичних процесів, особливості виникнення, становлення та розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі; матеріали періодичних видань; праці українських і польських істориків, учених, педагогів, представників громадськості, які здійснили вагомий внесок у розбудову системи спеціальної освіти двох країн; довідникові та статистичні матеріали; монографії, дисертації, наукові статті, що

розкривають основні результати дослідницького пошуку з проблем розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі визначеного історичного періоду. Аналіз документів, наукових праць засвідчив, що педагогічна теорія навчання та виховання дітей з інвалідністю у цей період оформлювалася як певна система поглядів на різні аспекти виховання дитини.

Беззаперечно, що головним інформаційним джерелом для аналізу становлення та розвитку теоретичних засад спеціальної освіти є наукова продукція досліджуваного періоду (законодавство України та Польщі, нормативні акти та інструктивно-методичні матеріали органів управління спеціальною освітою, дисертаційні дослідження, монографії підручники, посібники, наукові статті, збірники наукових праць, періодична педагогічна преса тощо), в якій безпосередньо зафіксовано процес накопичення і перетворення знань про її передумови, зародження, становлення, розвиток та реформування. Результати наукових пошуків вчених в галузі спеціальної освіти двох країн в процесі нашого дослідження слугували індикатором розвитку науки, показником зміни її структури, свідченням поступового розширення й ускладнення об'єкта і предмета її вивчення загалом. Вони є: 1) засобом передачі наукових знань у часі і просторі; 2) підсумковим етапом дослідження або його певної структурно та логічно завершеної частини; 3) надають авторові змогу своєчасно представити науковій спільноті результат дослідження та зробити доступною нову інформацію, отриману в процесі дослідження; 4) здатні не лише відобразити наявний стан заявленої галузі науки, але і прискорити її розвиток [134].

У контексті досліджуваної проблеми вагомим джерелом слугували науково-педагогічні праці з питань виникнення та розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі у XIX – на початку XXI ст. [43]. Вивчення наукових першоджерел дозволило встановити, що питання організації системи спеціальної освіти та організації навчального процесу й виховної роботи, зокрема, привертало увагу багатьох науковців. До досліджень, з яких можна отримати відповідь на питання про тенденції реформування системи спеціальної освіти як в історичному аспекті, так і в наш час, можна віднести низку праць вітчизняних науковців. Ознайомлення з ретроспективними дослідженнями дозволило встановити, що за радянських часів

упродовж тривалого періоду відносно стабільного розвитку нашої країни допомога дітям з особливими освітніми потребами вирішувалася завдяки розвитку системи спеціальної освіти, яка також розробляла наукове підґрунтя педагогічної (доведено історичними розвідками В. Бондаря, В. Золотоверх, В. Липи, Л. Одинченко, М. Супруна, О. Таранченко, М. Ярмаченка та ін.) [72].

В спеціальній освіті двох країн існують фундаментальні дослідження історії розвитку її напрямків – сурдопедагогіки (Т. Єжова, С. Кульбіда, О. Таранченко, О. Шевченко, М. Ярмаченко, U. Eckert, K. Kirejczyk, D. Podgórska-Jachnik, V. Szczepankowski), тифлопедагогіки (С. Федоренко, О. Щербина, J. Kuczyńska-Kwarisz), олігофренопедагогіки (В. Бондар, О. Гаврилов, В. Золотоверх, Л. Одинченко, М. Супрун, M. Belza, E. Kulesza, V. Szczupał, M. Zaorska, G. Zarębska), логопедії (Т. Берник, Ж. Ковальчук, О. Потапенко, E. Minczakiewicz, A. Płusajska-Otto, J. Porayski-Pomsta). У них автори намагалися систематизувати інформацію та матеріали щодо розвитку теорії та практики навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Польщі за окремими напрямками.

Зазначимо, що в Україні та Польщі також є дослідження окремих питань спеціальної освіти, переважно досліджуються окремі постаті (наприклад, внесок О. Щербини в становлення та розвиток тифлопедагогіки (Л. Кулик), внесок І.Г. Єременка у становлення сучасної корекційної педагогіки (Н. Кравець), внесок М.Д. Ярмаченка в розвиток спеціальної освіти (Н. Климко), науковий та життєвий шляхи Є.Ф. Соботович (Є. Линдіна), внесок Марії Гжегожевської у розвиток спеціальної педагогіки (А. Нгунієвіцка), Галина Божишковська – спомини (M. Marek-Ruka), ідеї Альберта Швейцера в сучасній спеціальній педагогіці (J. Binnebesel), внесок Ядвіги Баран в розвиток спеціальної педагогіки (K. Wita-Banaszak) та інші.

Водночас в польській джерельній базі було виявлене дослідження Івони Хжановської (Iwona Chrzanowska) «Спеціальна педагогіка. Від традиції до сучасності» (2018). Автор зазначає, що «зміна правової ситуації осіб з неповносправністю, яка пов'язана з міжнародними зобов'язаннями польської сторони, призвело до того, що особа з неповносправністю з'явилася в різних освітніх закладах: дошкільних, школах, професійних та вищих навчальних закладах, а також вулицях, кінотеатрах, театрах,

парках тощо» (Chrzanowska, 2018). Тому виникла необхідність висвітлити тенденції розвитку спеціальної освіти в Польщі з часу закінчення панування комуністичного режиму.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що об'єктом дослідження були діти з особливими освітніми потребами, які потребували спеціальних умов навчання й виховання [72]. Водночас такий аналіз не виявив порівняльних досліджень української та польської систем спеціальної освіти між собою.

Водночас зазначені дослідження виявилися фрагментарними й неспроможними репрезентувати загальне уявлення про особливості розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі у визначений хронологічний період [43]. Оскільки в Україні немає розгорнутого й цілісного історико-педагогічного дослідження, в якому б розглядалися питання становлення та розвитку системи спеціальної освіти в Україні загалом, починаючи з XIX ст. по теперішній час, це не сприяє розробці нових напрямів у практиці навчання, виховання дітей з особливими освітніми потребами та виявленню перспектив наукових досліджень у цій галузі. Також спеціальна освіта не має ґрунтовних порівняльних досліджень з країнами, які на сучасному етапі розвитку мають випереджальний характер в освіті.

В основі нашого дослідження лежить вивчення соціокультурних чинників становлення та розвитку систем спеціальної освіти, їх взаємозв'язку з соціально-економічним станом країни, ціннісними орієнтирами держави та суспільства стосовно дітей з особливими освітніми потребами, законодавством в сфері освіти та прав людини, станом розвитку теорії та практики спеціальної освіти як інтегративної галузі знань, світовим історико-педагогічним процесом [134].

В основу обґрунтування системи методологічних принципів і методів вивчення історії навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами нами було покладено твердження, відповідно до якого усі засоби дослідження повинні забезпечити точність реалізації обраних методологічних підходів та можливість вирішення методологічних і теоретичних проблем, актуальних для сучасного етапу розвитку спеціальної освіти як науки. Питання методології дослідження, взагалі, та питання принципів дослідження, зокрема, вивчав М. Хайдегер, який зазначав, що

«принцип дослідження – це те, що завжди зорієнтовано, що спрямовує всі його власні кроки. У ньому не міститься жодного результату, жодного положення, жодної догми, що стосуються змісту того, що пізнається в цьому дослідженні: принцип задає лише напрямок дослідницьких пошуків» [293].

Для проведення нашого дослідження були виділені дві групи взаємозалежних принципів: базові принципи, що лежать в основі відповідних методологічних підходів (принципи системності, структурності, історизму, єдності логічного та історичного, поліпарадигмальності, антропологізму, культуроцентризму тощо); принципи, що дозволяють в системі відтворити та узгодити історико-часові, наукові, смислові, аксіологічні, соціальні, суб'єктні й інші паралелі в історико-педагогічному дослідженні (принципи парадигмальної, суб'єктної та ціннісної співвіднесеності історико-педагогічного матеріалу, єдності колективної та індивідуальної творчості у розвитку педагогічного знання, досягнення цілісності педагогічного знання, конструктивно-позитивного аналізу історії спеціальної освіти, синхронного аналізу польської історії спеціальної освіти, наступності, інтегральності, об'єктивності дослідження) [385].

Нами було розроблено теоретико-методологічні основи проведення історико-педагогічного наукового пошуку, які є базовими та раціональними для нашого дослідження. На сьогодні для історико-наукових досліджень пропонується ціла низка підходів: парадигмальний та історико-цивілізаційний, культурологічний, аксіологічний, особистісно-біографічний, регіональний тощо. Використовуються також загальнонаукові історичні підходи – історико-понятійний, порівняльно-історичний та інші. Методологічний підхід – це дослідницька установка стосовно об'єкта дослідження, яка підпорядковує собі логіку розуміння і оцінки фактів, що вивчаються [134].

На наш погляд, найбільш суттєвим, адекватним спеціальній освіті та актуальним завданням вивчення процесів становлення та розвитку системи освіти дітей з особливими потребами є історико-педагогічний та порівняльний підхід. Вихідним поняттям у відповідній методологічній процедурі виступає історико-культурна спадщина, яка передбачає сучасну потребу в будь-якому історичному

минулому. Якщо необхідно отримати з цієї спадщини щось педагогічно цінне для сучасності, то треба розглядати її як історико-педагогічне джерело з порівняльним аспектом. У залежності від конкретних потреб це джерело можна трактувати не лише як історико-педагогічне, але й як соціально-педагогічне, філософсько-педагогічне тощо. Таким чином, історія спеціальної освіти, спираючись на інтеграцію філософії історії, соціології, художньо-публіцистичної літератури тощо, вивчає історико-педагогічний процес в контексті загального історико-культурного процесу [293].

Структура історико-педагогічного знання складається з двох предметних зон: практики навчання та педагогічних знань. Кожна з них як галузь дослідження має відносну самостійність, але за своєю суттю вони єдині, оскільки педагогіка є однією з форм духовно-практичного засвоєння світу; педагогічна практика (у всіх її видах) – джерело та сфера матеріалізації педагогічних ідей та принципів. Таким чином, історико-педагогічний підхід, що спирається на інтеграцію знань, отриманих в кожній з двох предметних зон, дозволяє відновити цілісну картину педагогічного процесу та розкрити закономірності його розвитку [293].

В історико-педагогічному знанні суттєвою методологічною основою є цивілізаційний підхід, розроблений Г. Корнетовим, який уможливорює розгляд історії педагогіки як нелінійного процесу в складі самотутніх цивілізацій (у нашому дослідженні – української, російської, радянської, польської). Цивілізаційні засади охоплюють великі регіональні та часові відрізки й можуть бути застосовані у великих працях, що охоплюють досить значний період часу. Він дав можливість врахувати соціологічні передумови в оцінці розвитку історії спеціальної освіти, ідей та практики навчання й виховання, обґрунтувати соціальними причинами рух і розвиток цих феноменів [293]. Російський вчений та дослідник М. Малофєєв зазначає, що неможливо пояснити історичний шлях формування та розвитку сучасної системи освіти дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, та робити обґрунтовані прогнози, якщо розглядати історичні факти не враховуючи розвитку цивілізації, в якому криються «соціокультурні домінанти змін» [390].

Широко застосовувався в нашому дослідженні феноменологічний підхід, який визначає, що кожний елемент педагогічного знання має аналізуватися не просто як

історично зафіксований факт, а, в першу чергу, як похідне від суб'єктивного світу педагога (його думок, відчуттів, переживань тощо, всього того, що по суті є феноменальним, неповторним тобто похідним від кожного моменту життя) [293].

Для реалізації завдань нашого дослідження значуще місце має використання культурологічного підходу. У його розумінні лежать вчення про сукупність та структуру цінностей світу. За його допомогою істориконаукові та історико-педагогічні дослідження мають можливість всебічно дослідити, оцінити та описати зміст та взаємозв'язок політичних, соціальних, педагогічних і, як наслідок, наукових явищ, що займає важливу позицію в структурі дослідження історії спеціальної освіти. Вивчення кожної ланки наукових досліджень здійснювалося з урахуванням впливу особливостей культури та соціальних обставин відповідного часового проміжку [389].

Культурологічний підхід дозволив побачити, оцінити та викласти все багатство, оригінальність, взаємозв'язок соціальних та педагогічних явищ, що має не останнє значення для дослідження історії спеціальної освіти. Розгляд кожної педагогічної системи будувався з врахуванням особливостей культури відповідного часу, збагачуючи та стверджуючи її значення в педагогічній теорії та практиці. Культурологічний підхід у дослідженні ґрунтувався на тому, що будь-який представник думки про освіту дітей з особливими потребами – сам носій культури. Його становлення як особистості тісно пов'язане з особливостями культурного простору часу, в якому цей представник проживає [293].

Важливим для нашої наукової роботи стало врахування антропологічного підходу в історико-педагогічному дослідженні, який означає, перш за все, включення людини в світовий процес, системне використання даних всіх наук про людину, особливо, якщо ця людина має особливі потреби. Він є одним із інструментів філософського осмислення значимості людини в світовому цілому та з іншого боку – сенсу світових процесів в «людському вимірі». Антропологічний підхід в єдності з культурологічним представляє історико-педагогічне знання в усіх аспектах його суб'єктності, особливості дитинства, його значення в історії людського життя та в розвитку культури суспільних відносин [293].

У процесі подальшого визначення теоретико-методологічних засад історико-педагогічного наукового пошуку, на основі відбору та аналізу низки концептуальних підходів дослідження проблеми, як провідні, окрім історико-генетичного, що прислужився для обґрунтування етапів дослідження, було обрано динамічний, проблемно-хронологічний у поєднанні з компаративістським, системно-синергетичний, міждисциплінарний, прогностичний підходи. На їх основі обґрунтовано та розроблено «концептуальне ядро» дослідження, сутність якого склав *алгоритм історіографічного порівняльного аналізу* національних систем спеціальної освіти України і Польщі у контексті кожного з виокремлених етапів (див. рис.1).



Рис. 1.1 Алгоритм історіографічного порівняльного аналізу національних систем спеціальної освіти України і Польщі

Задля належного висвітлення досліджуваної проблеми вбачаємо необхідним та доречним використання низки методів та принципів науково-історичного пошуку, що обумовлені специфікою нашого дослідження. Це дало можливість всебічно проаналізувати опубліковані наукові праці, використати наявні матеріали та документи, статистичні дані тощо, та комплексно висвітлити проблему становлення

та розвитку теоретичних засад спеціальної педагогіки в Україні та Польщі протягом окресленого історичного періоду [134].

Методи дослідження розглядаються вченими як засіб пізнавальної діяльності, що сприяє найбільш успішному досягненню бажаного результату та як специфічна форма знання про те, як у певних умовах треба діяти з метою пізнання [385]. Одним із основних в історико-педагогічних дослідженнях є історичний метод, що складається з певних процедур (вивчення архівних матеріалів, офіційних документів, статистичних даних, шкільної документації, підручників, навчальних посібників, монографій, дисертацій, публікацій тощо). Відповідно до цього методу всі явища мають розглядатися лише у зв'язку з іншими та у зв'язку з конкретним досвідом історії. Цей метод дав можливість не просто описувати подію, що сталася, а дослідити процес внутрішньої зміни її структури, проаналізувати причинні зв'язки між окремими фазами розвитку, простежити як новий стан виникає із попереднього тощо [293].

У роботі також використовувався історико-генетичний метод, що належить до числа найбільш поширених в історико-педагогічних наукових дослідженнях. Він був реалізований у здійсненні структуризації літератури зі спеціальної освіти, аналізі економічних, політичних, культурних та суспільно-педагогічних умов становлення та розвитку системи спеціальної освіти в Україні, та дав змогу простежити виникнення певних явищ, стадій їх розвитку в процесі історичного руху. Генетичний метод дозволив показати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності між протіканням досліджуваних історично значущих для становлення та розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі явищ в їх безпосередності, а всі досліджувані історично-наукові події та особистості охарактеризувати в їх індивідуальності та виразності [293].

Хронологічний метод застосовувався при викладенні фактів історії спеціальної освіти в хронологічному порядку та доповнювався іншими методами, зокрема історико-порівняльним методом, який є більш широким і універсальним, що дав можливість розкрити сутність досліджуваних явищ і за подібністю і за розходженням

притаманних їм властивостей, а також проводити порівняння по горизонталі та вертикалі [389].

Використання у дослідженні порівняльно-хронологічного методу дало змогу у хронологічній послідовності відтворити генезу теорії та практики навчання й виховання осіб з особливими освітніми потребами в Україні та Польщі, виявити значення й історичну значимість досліджуваного явища на різних етапах його прояву, проводити порівняння в просторі та часі [293].

Метод періодизації, як один з ефективних методів аналізу і упорядкування матеріалу, допоміг визначитися з періодами дослідження та розподілити процес розвитку української та польської системи спеціальної освіти на періоди та етапи [293].

Аналітичний метод дослідження в роботі був реалізований в процесі здійснення системного аналізу наукових доробок українських та польських науковців з питань, які охоплюють вирішення завдань, продиктованих проблемами спеціальної освіти. Це дало змогу відтворити історичний процес генезису науково-дослідної діяльності наукових відділів, факультетів, інститутів, лабораторій, окремих персоналій тощо [134].

Російський вчений К. Радіна вважає, що серед різних методологічних підходів до дослідження проблем історії педагогіки надзвичайно важливим є врахування ролі релігії, оскільки в певні історичні періоди релігія здійснювала основний вплив на педагогічну думку та практику виховання. Тому в методології нашого дослідження ми враховували її роль та значення як закономірного фактору в розвитку ставлення суспільства до осіб з інвалідністю. Особливо важливою роль релігії виявилася для становлення системи прихистку, а пізніше – й системи навчання інвалідів в Київській Русі та Українській державі [293].

Чільне місце в теоретико-методологічній основі нашого доробку серед інших принципів посідає етичний принцип, який, зважаючи на специфіку дослідження, має займати провідне місце в наукових працях такого типу. Адже, оцінюючи наукову діяльність представників галузі спеціальної освіти, що, власне, і є підґрунтям становлення та розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі, слід

неухильно дотримуватися норм наукової етики, що, за словами Р. Мертон, складають чотири основні цінності: універсалізм, спільність, незацікавленість та раціональний скептицизм. Дотримання цього принципу дозволило критично, незалежно від особистості автора, оцінювати вірогідність наукових суджень, відповідально аналізувати та давати незацікавлену оцінку [134].

Певної уваги в нашому дослідженні приділялося вивченню персоналій, видатних діячів, які працювали в галузі спеціальної освіти, їх біографічних даних, педагогічних поглядів, що надало нам можливість реконструювати, зіставити та зробити висновки щодо розвитку теорії та практики навчання й виховання осіб особливими освітніми потребами в Україні та Польщі [293]. Ми керувалися визначенням, даним Н. Гупаном, що «педагогічна персоналія – це окремий предмет історико-педагогічного дослідження, в основі якого представлена творча біографія педагога у взаємозв'язках з конкретними суспільно-політичними умовами його життя та діяльності, співставлена з розвитком педагогічної думки» [69].

Опираючись на ґрунтовні дослідження реформування польської системи освіти української дослідниці А. Василюк, зазначимо, що за радянських часів окремі аспекти розвитку школи і педагогічної думки етапу Польської Народної Республіки (1945-1989) досліджували В. Гоммонай, Л. Курдибаха, Є. Рубенчик, Б. Мельниченко та ін. Аналіз розвитку польської шкільної освіти з описом реформ у ширшому історичному обсязі містять праці Ч. Майорка, А. Майснера, дисертаційні дослідження М. Добриніна, А. Савіної. Автори використовують переважно описово-з'ясувальний підхід до дослідження польських реформ, зокрема історичний фон, персональні ініціативи, зміст реформаторських дій, розвиток педагогічної думки. Проте поза увагою науковців залишилася загальна теорія реформ як методологічне підґрунтя до забезпечення аналізу реформ освіти, а також такі питання, як організаційні форми, технології проведення, структура реформ тощо [43].

Вагоме значення мають польськомовні науково-літературні джерела. Аналіз історико-педагогічних досліджень розвитку освіти періоду Другої Речі Посполитої міжвоєнного етапу (1918-1939) дав змогу дослідниці А. Василюк виділити дві «фазы» у зазначених хронологічних межах реформування шкільництва: перша – 1918-1932

рр. і друга – 1932-1939 рр. Теоретичне обґрунтування розвитку шкільної освіти здійснили М. Фальський, В. Ямрожек, розбудову загальної базової та середньої освіти, створення недержавного сектору шкільництва проаналізували В. Гарбовська, Ф. Арашкевич, Т. Гумула, освітньої політики – Л. Курдибаха. Реформування освіти в післявоєнний період (1945-1948) відображено у працях Ю. Якубовського, З. Марциняка, С. Мауерсберга та ін. [43].

У процесі вивчення історіографії розвитку освіти Польщі вченою А. Василюк з'ясовано, що історичний етап 1948-1989 рр. польські дослідники умовно поділяють на кілька підетапів («епох»), пов'язаних із різною політикою чергово-правлячої верхівки, а саме: *сталінського* (1948-1956) (М. Незгода, К. Косинський та ін.); *гомуківського* (1956-1970) (В. Озга, М. Пехерський, А. Швецький, С. Добосевич), *гереківського* (1970-1980) (Т. Вілох, Є. Волчик, В. Оконь, М. Петрусевич, А. Смола-льський) та *ярузельського* (1981-1989) (Ч. Банах, Т. Бохвіц, Ч. Купісевич, З. Квецінський). Кожна з них вирізнялася освітньою політикою, завданнями шкільної освіти та методами її реалізації (С. Волошин, Ю. Генцицький, М. Захорська) [43].

А. Василюк зазначає, що дослідження реформ шкільництва часів ПНР були позбавлені об'єктивної аргументації (через наявність цензури). Багатьом працям притаманний “стандартний” стиль опису польського шкільництва з ідеологічною пропагандою соціалістичного способу життя (Ю. Волчик, Б. Наврочинський та ін.). У подібних публікаціях бракує як аналізу причин прогресу освіти, так і критики поразок [43].

Дослідження А. Василюк свідчить, що перша половина 1980-х рр. в історії Польщі відзначена суспільно-політичною кризою та економічною гіперінфляцією. Проте деякі науковці, зокрема М. Добринін, вважають, що у 1980-і рр. відбувалася реформа шкільництва. Натомість Ч. Купісевич, Ч. Банах, З. Квецінський та ін. вказують на відхід від завдань реформи 1973 р. та її скасування у 1980 р. Важливими напрямками наукових пошуків 1990-х рр. стали досягнення відомих політологів, соціологів, економістів, які допомогли краще збагнути труднощі шкільних реформ, виявити умови розвитку польської освіти [43].

Окрему групу джерел складала освітні декрети й закони: урядові Декрети «Про

загальний шкільний обов'язок» (1919), «Про організацію та утримання публічних загальних шкіл» (1922), «Про деякі постанови в організації шкільництва» (1924), Закони «Про устрій шкільництва» (1932), «Про розвиток системи освіти і виховання» (1961), «Про систему освіти» (1991); урядові документи, які визначали освітню політику: «Національна програма розвитку польського села: освіта» (1999), «Цілі і напрями розвитку інформаційного суспільства у Польщі» (2000). Зауважимо, що в умовах Польської Народної Республіки освітні закони підмінялися урядовими і партійними (ПОРП) декретами (1945, 1956, 1973 рр.), міністерськими розпорядженнями, інструкціями і наказами (1946, 1947, 1948, 1950, 1952, 1978, 1982 рр.), які не мали сили закону [43].

Звіти Комітетів експертів, деякі міністерські й урядові документи стосувалися діагнозу освіти і проектів її реформування, серед яких: «Звіт про стан освіти в Польській Народній Республіці» (1973); «Освіті народний пріоритет. Звіт про стан і напрями розвитку національної освіти в Польській Народній Республіці» (1989); «Концепція програми загальної освіти в польських школах» (1991); «Про добру і сучасну школу» (1993); «Головні напрями вдосконалення системи освіти у Польщі» (1994) та ін. [43].

За *показник* стану розвитку систем освіти було прийнято *якість освіти*, сутність якої у сучасному вимірі, з одного боку, розглядається з огляду на задоволення потреб, а також досягнення певних норм, стандартів і цілей особистості, суспільства й держави, що закріплені у відповідних нормативних документах, з іншого, – як об'єкт менеджменту освіти: з огляду на ступінь досконалості освітньої системи, освітнього процесу (з точки зору споживання освітніх послуг) та особистості випускника відповідно до стану сформованості його суспільно значущих цінностей (Т. Лукіна, Т. Рогова). Водночас нами був врахований той факт, що провідна сучасна європейська тенденція розвитку освіти полягає у її сприйнятті як «об'єкта суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем» і визнанні необхідності розгляду її якості відповідно до динаміки змін, що проявляються через *чинники*, які визначають її природу і поділяються на *зовнішні* і *внутрішні* (О. Ляшенко). У результаті аналізу відбулася адаптація (з урахуванням специфіки

організації спеціальної освіти) і підпорядкування (виокремлення субчинників для підвищення верифікації результатів) означених чинників меті нашого дослідження. Розроблений нами алгоритм порівняльного аналізу було використано як центральну складову *логіко-структурної моделі* історико-педагогічного дослідження у контексті кожного з етапів (див. рис.2).



Рис. 1.2. Логіко-структурна модель історико-педагогічного дослідження розвитку національних систем спеціальної освіти України і Польщі на 1-4 етапах її становлення (XIX – початок XXI століття)

У дослідженні упорядковано його термінологічно-понятійний апарат. Ми погоджуємося із дослідницею Г. Ніколаї, що у польській педагогіці, коли йдеться про освіту як процес підготовки фахівця та формування його особистості, використовується термін *kształcenie*. Для більш широкої характеристики загальних освітньо-виховних процесів обирається термін *edukacja*, а термін *oświata*, що зовнішньо подібний до українського *освіта*, використовується тільки тоді, коли йдеться про освітню систему з її структурними підрозділами – систему

загальноосвітнього шкільництва, систему освіти дорослих, систему педагогічної освіти тощо [200]. В Польщі на позначення спеціальної освіти використовується термін *pedagogika specjalna*, що є аналогом українського терміну «спеціальна освіта». Для позначення осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами використовується узагальнений термін *ludzie niepełnosprawni* або *dzieci z niepełnosprawnością*.

Узагальнюючи вищезначене, С. Кушнірук визначає теорію певної галузі науки як: «1. Форму достовірного наукового знання про дійсність; систему понять, тверджень, доказів, яка з'ясовує закономірності та зв'язки у суспільстві, виникає внаслідок практично-пізнавальної діяльності, відображаючи собою мисленнєві процеси дійсності; 2. систему знань високого ступеня узагальнення, що орієнтуються на пояснення тих чи інших сторін дійсності, необхідних для практичних дій; 3. може бути вихідним пунктом наукових досліджень, або їх результатом» [134].

1.2. Питання періодизації розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі

Періодизація системи спеціальної освіти України та Польщі протягом ХІХ – початку ХХІ ст. – результат не лише аналізу та систематизування джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція [260].

Періодизація теорії та практики навчання дітей з особливими освітніми потребами пов'язана із загальною періодизацією розвитку освіти, але, що є цілком природним, має своє коло специфічних особливостей становлення та розвитку. Принцип періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, має певну різнобічність, відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо [260].

Вивчення історико-методологічної літератури свідчить, що осмислення та розробка підходів до проблем періодизації розвитку педагогічних явищ в Україні

представлені в роботах сучасних вітчизняних дослідників Л. Березівської, Н. Гупана, Н. Дічек, Н. Побірченко, М. Супруна, О. Сухомлинської та ін. [293]. Так, О. Сухомлинська визнає, що періодизація, тобто обґрунтування певних, відмінних один від одного періодів за багатьма факторними складовими, є важливим питанням методології наукового пізнання і в залежності від того, «що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля» [265].

Так, О. Сухомлинська осмислила і розробила періодизацію становлення й розвитку педагогічної думки в Україні, узявши за основу культурно-антропологічний та цивілізаційний підходи. В основу цієї періодизації вітчизняний вчений поклала стадіально-формаційний, цивілізаційний та культурологічний підходи, а «також визначення типів світоглядних позицій, трактування «культурного ядра», які переважали, домінували у певний час» [264].

О. Сухомлинська зазначає, що періодизація педагогічної думки в Україні потребує нового виміру, оскільки, на її думку, освітні процеси завжди є відображенням загального стану культури й суспільства, тому історія вітчизняної педагогіки ХХ ст. – це зліпок з розвитку Української держави [264].

Цінним у періодизації О. Сухомлинської, на нашу думку, є те, що нею вперше були виділені риси, характеристики, домінанти, які притаманні саме українській педагогічній думці, яка історично довгий час знаходилась між впливами різних світових культур, а особливо Росії та Польщі [293].

Вчений та дослідник Н. Гупан розуміє періодизацією як «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [69]. Учений обґрунтував основні етапи, періоди становлення та розвитку історії педагогіки як науки в Україні, визначивши такі основні чинники періодизації: проблеми розвитку історії педагогіки

як науки (особливості процесів розвитку школи, освіти, педагогічної думки), а також комплекс суспільно-політичних факторів [68].

Дослідниця історії педагогіки Н. Дічек репрезентувала періодизацію розгортання англomовного макаренкознавства, що ґрунтувалася на історіографічному аналізі англomовних джерел і спиралася на конструктивно-генетичний метод. Також вона дослідила розвиток Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та визначила його етапи. Провідним чинником періодизації нею було визнано логіку їх розвитку як суспільно-педагогічного явища і, як обов'язковий компонент, урахувалася політико-ідеологічна ситуація в країні та світі [77].

Проведений теоретичний аналіз робіт з проблеми вибору підстав для побудови періодизації процесу розвитку соціальних явищ, зокрема педагогічних (С. Бабішин, С. Бобришов, В. Бондар, Ш. Ганелін, Є. Голант, Н. Гончаров, Н. Гупан, Фр. Дітес, Н. Константинов, М. Малофєєв, Є. Мединський, Ю. Паротц, К. Радіної, М. Рубінштейн, М. Супрун, О. Сухомлинська, В. Феоктістова, Т. Циглер, К. Шмідт, М. Ярмаченко та ін.), дозволяє стверджувати, що вибір того чи іншого підходу до побудови періодизації розвитку будь-якої науки, окремих типів знання та процесів визначається низкою підстав. Провідними з них є наступні:

- врахування особливостей методологічних підходів, що обираються в якості базової платформи дослідження;
- розуміння багатосторонності феномену педагогіки як науки, сфери організованої практики та форми суспільної свідомості;
- розуміння диференціації процесів розвитку історії науки та вітчизняної історії;
- врахування індивідуальних переваг ученого відносно системоутворювальних детермінант просторово-часової локалізації предмета, що вивчається [293].

Таким чином, можемо констатувати, що сучасні дослідники для розробки питань періодизації педагогічних явищ ураховують і суспільно-політичні чинники, і внутрішню логіку розвитку педагогіки як науки [293].

При виділенні історичних етапів системи спеціальної освіти в Україні та Польщі використовувалася низка критеріїв (з урахуванням їх складних та неоднозначних зв'язків), серед яких: соціально-економічний устрій суспільства, його культура, стиль мислення в науці, провідні напрямки досліджень в науках про людину, зокрема тих, що вивчають осіб з особливими освітніми потребами [134].

Аналіз наукової літератури з проблеми надання допомоги особам з інвалідністю надав можливість простежити вплив суспільних факторів на еволюцію поглядів на допомогу людині з особливими потребами [72].

Періодизація теорії та практики навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Польщі повинна спиратися на періодизацією розвитку спеціальної освіти в Європі та Росії (здійснену у свій час Н. Коваленко, З. Марголіним, В. Феоктістовою, О. Щербиною), оскільки у цього процесу спостерігаються спільні з іншими країнами характеристики, але вона також має свої специфічні особливості, що пов'язані з принциповими позиціями у головних напрямках розвитку теорії та практики навчання осіб з інвалідністю, загальною концепцією історичного процесу в Україні та Польщі, місцевими традиційними особливостями ставлення суспільства до таких осіб, залученням нових (раніше недоступних) історичних джерел тощо [293].

Загальна періодизація розвитку системи спеціальної освіти створена російським ученим М. Малофєєвим, у якій автор виходить за вузькі рамки суто спеціальної освіти у проблему ставлення суспільства та держави до осіб з особливими освітніми потребами в різні історичні епохи в різних країнах. Зазначену періодизацію можна трансформувати до культурно-історичного розвитку України та Польщі і їх спеціальної освіти. Відповідно до зазначеної періодизації можна виділити 6 періодів:

I-й – з VIII ст. до н. е. – до кінця XI ст. н.е.

II-й – XII – XVIII ст. (середина «високого» середньовіччя та Ренесансу).

III-й – кінець XVIII ст. – початок XX ст.

IV-й – початок XX ст. – до 70-х рр.

V-й – 70-ті рр. – початок 90-х рр.

VI-й – 1991 рік – до сьогодні (виокремлений у зв'язку з прийняттям незалежності в Україні та переходом на оригінальну національну систему загальної та спеціальної освіти) [293].

Водночас кожен напрямок системи спеціальної освіти має власну періодизацію свого розвитку.

Розглядаючи сурдопедагогіку як цілісний феномен, з виокремленням таких її складових, як розвиток теорії та становлення практики навчання усіх ланок освіти, поступ наукової думки, аналізуючи сукупність періодів та етапів, основних закономірностей і тенденцій, суспільно-політичних, соціально-економічних і соціокультурних чинників, можна визначити їх взаємозалежність і взаємозумовленість, що визначають якісні зміни в генезисі цієї системи [271].

Опрацювання й аналіз літературних джерел, архівних матеріалів і нормативно-правових документів, відповідно до визначених підходів до проблеми цього дослідження, дали підстави виділити історично обумовлені періоди, які відображають розвиток науково-теоретичних засад спеціального навчання дітей цієї категорії та їх практичне втілення. Варто зазначити, що певні тенденції, ідеї, наукові концепції, які розвивалися упродовж кількох століть на теренах України, почасти формувалися в межах Російської імперії, до якої Україна була приєднана у другій половині XVII ст., а потім у СРСР, у складі якого вона перебувала понад 70 років [271].

Найбільші дослідження з історії навчання та виховання дітей з порушеннями слуху в Україні здійснив академік М. Ярмаченко. Він не поділяв дітей на глухих та слабочуючих. Аналіз його праць в галузі сурдопедагогіки свідчить, що узагальнено її розвиток вчений поділяє на три основні етапи:

1. Дореволюційний (початок XIX століття – 1917 р.);
2. Радянський (1917 – 1991);
3. Сучасний (1991 – до тепер).

Питання диференціації дітей з порушеннями слуху та розвитку освіти слабочуючих дітей досліджувала професор О. Таранченко. Нею було виділено чотири періоди в навчанні слабочуючих дітей:

I період – від початку XIX ст. до 1917 року, який можна вважати початковим та характеризувати як період формування педагогічної думки щодо доцільності запровадження окремої системи навчання дітей зі зниженим слухом.

II період – від 1917 р. до 1950 р. – характеризується оформленням науково-теоретичних засад спеціального навчання дітей зі зниженим слухом та створенням практичних передумов розгортання мережі закладів для них.

III період – від 1950 р. до 1991 р. – характеризується розширенням мережі закладів для дітей зі зниженим слухом в Україні, формуванням наукових принципів їхнього навчання та розробкою науково-методичного забезпечення для цього нового типу спеціальних шкіл.

IV період – від 1991 р. і дотепер – характеризується реформуванням системи спеціальної освіти, оновленням змісту та науково-методичного забезпечення спеціальної освіти дітей зі зниженим слухом; ґрунтовними науковими дослідженнями особливостей розвитку та корекційно-розвивального впливу процесу навчання та виховання таких дітей різних вікових категорій [271].

Найбільш дослідженою в Україні на всіх етапах розвитку є історія тифлопедагогіки. Вважаємо за потрібне зупинитись на декількох періодизаціях розвитку педагогічної думки та освіти для дітей з порушеннями зору.

Українським тифлопедагогом О. Щербиною 1925 року був розроблений навчальний курс «Основи тифлології». У ньому було виділено такі періоди в історії навчання та виховання осіб з глибокими порушеннями зору:

1-й – від стародавніх часів до XVIII ст., який характеризувався відсутністю спеціально організованого навчання та виховання сліпих.

2-й період охоплював часовий відрізок з кінця XVIII ст. – до кінця Першої світової війни. В цей час у різних країнах почали утворюватися спеціальні установи для навчання сліпих і підготовки їх до праці.

3-й – розпочався у 20-ті роки XX ст. Цей період характеризувався тим, що в суспільстві за сліпими було визнано право на їх всебічний розвиток і на активну участь в суспільному житті й виробництві [293].

Проведений аналіз періодизацій розвитку спеціальної освіти цього періоду свідчить, що для науковців радянської доби притаманне зображення процесу розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами як реалізації програмних положень комуністичної партії СРСР у справі культурного будівництва. Тобто, в основу періодизації теорії та практики спеціальної освіти було покладено повну відповідність основним історичним віхам у суспільно-політичному житті тогочасного суспільства. Для наукових пошуків істориків педагогіки радянського періоду передусім характерною була ідеологічна спрямованість, що фактично усунула елемент діалогічності та наукової дискусії [293].

Важливою для нашого дослідження стала праця сучасних вітчизняних дослідників історії тифлопедагогіки Т. Свиридюк, Т. Грози та Т. Ранської «Нариси з історії тифлопедагогіки на Україні». У роботі, на основі аналізу архівних та літературних джерел, поданий систематичний виклад теорії та практики навчання дітей з порушеннями зору в Україні, вперше висвітлено історію становлення та розвитку спеціальних шкіл для сліпих на Західній Україні. У зазначеному дослідженні вчені не виділяють та не обґрунтовують періоди розвитку вітчизняної тифлопедагогіки, але матеріал систематизовано в розділи за певними хронологічними рамками. Аналіз зазначеного викладу історичного матеріалу дає можливість визначити наступні періоди розвитку вітчизняної тифлопедагогіки (за Т. Свиридюк, Т. Грозою та Т. Ранською):

I-й період – 1851 – 1917 рр.

II-й період – 1920-ті – 1940-ві рр.

III-й період – 1959-ті – 1990-ті рр.

IV-й період – 1990-ті роки – по теперішній час [293].

Дослідження розвитку української тифлопедагогіки та розроблення її періодизації здійснила професор С. Федоренко. Розроблена нею періодизація досліджуваного явища включає чотири періоди, у кожному з яких визначені певні етапи.

I період (середина XIX століття – 1942 рік) – період становлення та розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти дітей з порушеннями зору. В цьому періоді можна виділити декілька етапів:

1 етап означився виникненням у 1851 році першої школи для сліпих у Львові, педагоги якої розробили власні організаційні та методичні основи діяльності такого типу закладу, спираючись на досвід західноєвропейських шкіл.

2 етап розпочався у 80-х роках XIX століття, коли за ініціативи лікарів-офтальмологів протягом півтора десятка років (з 1882 по 1898 рр.) почало функціонувати шість училищ для сліпих дітей, і тривав до 1917 року – часу масового зубожіння населення внаслідок Першої світової війни та революції 1917 року. Головну роль у цьому процесі відіграло створення в 1871 році «Товариства піклування про сліпих». Школи працювали за єдиним для всіх «Руководством для открытия, содержания и ведения Училищ для слепых Мариинского Попечительства для презрения слепых детей». Під керівництвом «Товариства піклування про сліпих» училища функціонували до 1917 року до часу його ліквідації. Етапу притаманне інтенсивне накопичення практичного досвіду роботи зі сліпими й перші спроби його теоретичного узагальнення, але складний економічний стан країни, пов'язаний з наслідками війни та революції, не дав змоги довести розпочату справу до кінця.

3 етап тривав з 1918 до 1924 року і пов'язаний з переходом училищ для сліпих у державну структуру освіти, формуванням нової ідеології та нового погляду на систему навчання сліпих, створенням передумов нових соціальних умов життєзабезпечення та трудової діяльності незрячих.

4 етап (1925–1942 роки) став дуже важливим для тифлопедагогіки і характеризувався законодавчим визнанням права незрячих на освіту, боротьбою за здійснення їх загальної обов'язкової освіти та стрімким розвитком мережі спеціальних закладів для сліпих в Україні. На цьому етапі зі спеціальної педагогіки виділилася тифлопедагогіка, яка визначила свій предмет, мету, завдання, принципи та методи вивчення особистості дитини з порушеннями зору.

II період (1943–1990 роки) характеризується інтенсивною розробкою тифлопедагогічної теорії та практики в Україні та поділяється на кілька етапів.

1 етап (1943–1950-ті роки) деформації та реконструкції практики навчання осіб з порушеннями зору, пов'язаний з повоєнним відновленням мережі шкіл для сліпих дітей та залученням до спеціальної освіти усіх незрячих (як шкільного віку, так і «переростків»).

2 етап (1960–1980-ті роки) розпочався реорганізацією деяких шкіл для сліпих у школи для слабозорих, оскільки у зв'язку з досягненнями офтальмології відбувся кількісний перерозподіл категорій осіб з порушеннями зору: зменшилося число сліпих та збільшилося – слабозорих. На цьому етапі відповідно до державної політики починає формуватися система дошкільного виховання дітей з порушеннями зору. Такий стан практики вимагав інтенсивного відповідного науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в школах для слабозорих та спеціальних дошкільних закладах. Учені-тифлопедагоги почали масово розробляти методологію, принципи (зокрема гуманізації, індивідуального підходу тощо), методи вивчення та виховання особистості дитини з порушеннями зору та факторів її соціалізації.

Для III періоду (1991 рік – і дотепер) характерним є реформування системи освіти дітей з порушеннями зору, оновлення змісту їх навчання, ґрунтовні наукові дослідження в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології, зростання ролі недержавних громадських об'єднань у розвитку теорії і практики тифлопедагогіки, радикальні зміни навчально-виховного та корекційного процесу як в традиційних освітніх закладах, так і в закладах нового типу для сліпих і слабозорих. Зазначений період містить 2 етапи.

1 етап (1991 – 1997 рр.) пов'язаний з виголошенням незалежності України. Це час невизначеності, осмислення та подолання протиріч в системі навчання та виховання осіб з порушеннями зору. На цьому етапі спостерігається значне скорочення (унаслідок складного економічного становища країни) кількості державних спеціальних закладів для сліпих та слабозорих дітей, відсутність системи підготовки вітчизняних тифлопедагогічних кадрів та україномовного науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Починають виникати недержавні заклади для дітей з порушеннями зору та дітей, які мають комбінований дефект, що потребує принципово нового науково-методичного супроводу.

2 етап (1998 рік - і дотепер) пов'язаний зі створенням першої в Україні кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М. Драгоманова, яка протягом чотирнадцяти років свого існування змогла організувати системну підготовку та перепідготовку вітчизняних кадрів тифлопедагогів, сприяти оновленню змісту навчання в спеціальних шкільних та дошкільних установах, розробити науково-методичне забезпечення навчально-корекційного процесу в спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору, об'єднати всіх тифлопедагогів України в Асоціацію тифлопедагогів, що на сучасному етапі відіграє значну роль у розвитку вітчизняної тифлопедагогіки [293].

Професор М. Супрун здійснив історико-педагогічне дослідження розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл України (друга половина XIX – перша половина XX ст.) і в результаті наукового пошуку розробив періодизацію, згідно з методологічними засадами якої корекційне навчання розумово відсталих учнів має такі періоди:

перший (друга половина XIX ст. – перша половина 20 рр. XX ст.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку;

другий (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи;

третій (середина 30-х рр. – середина XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології [260].

Періодизацію становлення та розвитку теоретичних засад логопедії в Україні здійснила у своєму дослідженні Ж. Ковальчук. Нею були визначені наступні періоди:

I період (1944-1955 рр.) – відновлення наукової роботи в галузі логопедії в Україні у післявоєнні роки. Провідними тенденціями наукових пошуків цього періоду стали: розробка теорії та історії дефектології, дослідження психології розвитку «дефективних дітей», розробка основних принципів методики навчально-виховної роботи в спеціальних школах та педагогічних засобів повернення слуху і мовлення після контузії.

II період (1955-1976 рр.) – становлення та розвиток теоретичних основ дошкільної логопедії в Україні. Провідною тенденцією наукових пошуків означеного періоду стало обґрунтування доцільності та визначення високої результативності корекційних заходів з подолання порушень мовлення у період дошкільного віку, що в подальшому стало науковою та методичною основою організації широкої мережі спеціальних ЗДО для дітей з ТПМ та іншими порушеннями психофізичного розвитку.

III період (1976-1991 рр.) – спрямування наукових пошуків на розвиток науково-методичних основ спеціальних умов диференційованого навчання і виховання дітей з ТПМ в умовах закладів спеціальної освіти. Результати досліджень з проблем диференційованого навчання учнів шкіл для дітей з ТПМ дозволили виявити відхилення в нервово-психічній сфері школярів, зокрема: інфантилізм, астеничні, неврозоподібні та невротичні стани, уповільнений темп психічної діяльності тощо, внаслідок цього діти в різному темпі опановували навчальну програму. На основі результатів дослідження було запропоновано диференційоване навчання учнів з огляду на їхні психічні можливості, що дало більш ефективні та якісні результати у навчанні.

IV період (1991-2010 рр.) – період інтенсифікації наукових досліджень в галузі логопедії в умовах незалежної України. Характерною особливістю цього періоду стало те, що подальші наукові дослідження на ниві вітчизняної логопедії проходили в умовах послаблення політичного та ідеологічного контролю над структурною організацією та змістом наукової діяльності й впровадженням її результатів в педагогічну та логопедичну практику. Це дало змогу докорінно переглянути зміст наукових досліджень і завдань всього корекційного навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Пріоритетним напрямом досліджень стало створення системи виявлення і психологомедико-педагогічного вивчення дітей з порушеннями мовлення, розробка оптимальних умов і змісту корекційно-педагогічної допомоги дитині в кожному конкретному випадку.

V період (2010 р.-дотепер) – сучасний етап модернізації системи спеціальної освіти та науки в Україні. Характеризується новими підходами до диференціації осіб

з порушеннями мовлення, визначенням нових освітніх та корекційно-розвивальних ресурсів для їх повної соціалізації, підготовкою 6 висококваліфікованих, чітко диференційованих за спеціалізаціями (а отже більш професійних) кадрів. Характерною особливістю цього періоду є активна розробка, впровадження та практичне використання широкого діапазону новітніх технологій в області логопедії, що є результатом інтелектуальної діяльності як науковців, так і практикуючих логопедів, що свідчить про активізацію тісної взаємодії між практиками та вченими [134].

У кожній країні, зокрема України та Польщі, своя історія розвитку системи спеціальної освіти, свої успіхи в цьому напрямку і свої невирішені проблеми. Пов'язані вони не лише з рівнем розвитку освіти дітей з особливими потребами як науки, а й з економічними, політичними, соціальними, культурними умовами становлення суспільства. Від цих умов залежить кінцева мета освіти таких дітей – успішна їх інтеграція в суспільстві [293].

Спираючись на історико-педагогічний, цивілізаційний, феноменологічний, культурологічний, антропологічний підходи до історико-педагогічного дослідження, враховуючи роль релігійного впливу як закономірного фактору у розвитку ставлення суспільства до осіб з інвалідністю, та внаслідок застосування системи методологічних принципів і методів вивчення історії навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами нами було здійснено періодизацію становлення та розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти [293].

Застосування зазначеної вище методології історико-педагогічного дослідження, дало змогу визначити суспільно-політичні (війни, революційні події, постійна зміна уряду та ін.), соціально-економічні (занепад і підйом промисловості та сільського господарства, зростання чи зменшення дитячої захворюваності, масове зубожіння населення тощо) й організаційно-педагогічні (існування спеціальних навчальних закладів, започаткування науково-дослідних установ, проведення дефектологічних з'їздів, випуск науково-педагогічної літератури та періодичних видань тощо) чинники, що сприяли становленню теорії й практики навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Польщі [293].

Ураховуючи зазначені чинники, було здійснено багатопараметральну економіко-соціокультурну періодизацію розвитку цього процесу з урахуванням таких факторів:

- розвиток соціально-економічної формації;
- суспільно-політична ситуація в країнах;
- релігійні погляди на осіб з інвалідністю;
- нормативно-правова база практики навчання, виховання, реабілітації та соціалізації осіб з інвалідністю;
- суспільний прогресивний рух;
- рівень розвитку та ступінь розробки наукового апарату спеціальної освіти;
- науковий рівень і практичний стан медичної та соціально-психологічної допомоги особам з особливими освітніми потребами;
- кадрове забезпечення професійними фахівцями [293].

З урахуванням зазначених факторів обґрунтовано періоди становлення та розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі.

Розвиток національної системи спеціальної освіти України та Польщі упродовж усіх історичних періодів безпосередньо був пов'язаний з: 1) соціально-економічними умовами в країні; 2) політикою держави стосовно осіб з тими чи іншими порушеннями; 3) законодавством у сфері освіти і прав людини; 4) станом дефектологічної науки як інтегративної галузі наукових знань (маючи на увазі єдність медицини, психології і педагогіки) [134].

Необхідно зазначити, що починаючи з X століття і до середини XIX століття формувалися передумови становлення практики навчання осіб з інвалідністю в Україні та Польщі. На початку XIX століття була визнана необхідність освіти осіб з особливими освітніми потребами, що супроводжувалося прикладами їх індивідуального навчання [293].

У процесі вивчення історіографії розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі від початку XIX – до початку XXI століття на основі історико-генетичного підходу було науково обґрунтовано та виокремлено чотири етапи її розвитку: перший

етап – 1805/17-1917/18; другий етап – 1917/18 – 1941/39 роки ХХ століття; третій етап – 1943/44 – 1991/89 роки ХХ століття; четвертий етап – 1991/89 – 2020 роки.

1) імперський (1805-1917/18) – зародження спеціально організованого навчання для дітей з порушеннями слуху, зору та інтелекту.

Цей період розпочинається виникненням спеціально організованого навчання дітей з інвалідністю і закінчується розпадом Російської імперії, у складі якої перебувала Україна та частина Польщі. У цей час відбувався розвиток медичних і педагогічних знань, а також технічних засобів. Він сприяв усвідомленню особливостей дітей з інвалідністю, утвердженню думки про можливість і необхідність їх навчання. У періодичних виданнях з'являлися публікації вчених, педагогів та громадських діячів на цю тему. Були відкриті спеціальні навчально-виховні заклади для дітей з порушеннями слуху та зору, а пізніше – для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні та Польщі. В цей період відбулося зародження спеціального навчання дітей з особливими освітніми потребами в обох країнах. У розділі переважно використовується термінологія досліджуваного періоду.

2) міжвоєнний (1917/18-1941/39) – розвиток спеціальної освіти та виникнення її системи в умовах комуністичної влади в Україні та відновлення державності Польщі (Другої Речі Посполитої).

Історичні події, які відбулися в Україні та Польщі в міжвоєнний період завадили рівномірному поступу спеціальної освіти. В Україні нівелювалися попередні напрацювання та здобутки, створювалася радянська система навчання і виховання дітей з інвалідністю. Після відновлення незалежності Польщі спеціальна освіта почала орієнтуватися на західні моделі навчання і виховання дітей з інвалідністю. В обох країнах відбулися перші спроби інклюзивного навчання. В Україні був створений Харківський науково-дослідний інститут дефектології, нові спеціальні школи, введено діагностування, програми з урахуванням особливостей дітей, почалося створення підручників, зміцнилася навчально-матеріальна база закладів, зроблено важливі кроки на шляху до вирішення кадрової проблеми в галузі спеціальної освіти. У Польщі було створено Державний інститут спеціальної педагогіки. Це сприяло введенню діагностування дітей, нових навчальних програм,

збільшенню кількості та диференціації спеціальних шкіл, зміцненню їх навчально-методичної та матеріальної бази, залученню недержавних установ до організації та роботи спеціальних шкіл, підготовці фахівців для спеціальної освіти. У 30-х роках ХХ століття на основі попереднього досвіду та його удосконалення була сформована система спеціальної освіти. В Україні на початку 1941 року відбулося становлення диференційованої системи спеціальних шкіл, тобто сформувалася система спеціальної освіти. Водночас, найбільш згубним чинником у розвитку спеціальної освіти цього періоду були утиски, репресії, цілеспрямоване постійне придушення ідей та напрацювань вчених і педагогів.

3) розвиток системи спеціальної освіти в умовах комуністичної влади в Україні та Польської Народної Республіки (1943/44-1991/89).

Цей період характеризується пануванням комуністичної влади в обох країнах. Основними чинниками періоду є звільнення територій двох країн під час Другої світової війни, розвиток науки, медицини, технологій та освітні реформи. Це все вплинуло на становлення системи спеціальної освіти в Україні та Польщі.

Розвиток системи спеціальної освіти був уніфікований, тривав паралельно, проте польські науковці мали можливість вивчати закордонний досвід. Відбулося виокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки і логопедії в самостійні наукові напрямки та їх розвиток. Здійснювалася науково-пошукова робота з проблем навчання, виховання й розвитку різних категорій осіб з інвалідністю. Відбулася організація системи дошкільного виховання та створення диференційованої мережі спеціальних навчальних закладів. Тривала робота щодо покращення діагностичного напрямку, вдосконалення навчально-виховної роботи та корекційно-лікувальних заходів, зміцнення матеріальної бази спеціальних шкіл. У 1970-1980-х рр. відбулися суттєві зміни у структурі навчальних закладів, навчально-методичному та нормативному забезпеченні, змісті навчання й виховання. За цей період значно збільшилася кількість спеціальних шкіл.

4) реформування, модернізація та розвиток спеціальної освіти в умовах здобуття незалежності України та завершення комуністичного панування в Республіці Польща (Третьої Речі Посполитої) (1991/89-2020).

Основними чинниками цього періоду є здобуття Україною та Польщею незалежності, перехід на ринкову економіку, демократичні зміни та гуманізація освіти. Це вплинуло на реформування, модернізацію і подальший розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі.

Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного розвитку висунули нові вимоги до систем спеціальної освіти досліджуваних країн. Стрімкий розвиток науки, медицини та технологій сприяв реформуванню та модернізації системи освіти. Відбулася реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації та гуманізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу. На зміну «державоцентристській» освітній системі із жорсткою регламентацією навчального процесу прийшла «дитиноцентристська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб. Відповідно інтеграція й інклюзія стали закономірним і логічним варіантом трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти в Україні та Польщі. На сучасному етапі розвитку системи спеціальної освіти модернізація зумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок.

Ретроспективний аналіз літературних джерел дав змогу виокремити чотири хронологічні етапи та підетапи розвитку польської спеціальної освіти, детерміновані суспільно-політичними, соціально-економічними особливостями розвитку Польщі: 1) імперський (1817-1918) – зародження спеціально організованого навчання для дітей з порушеннями слуху, зору та інтелекту; 2) міжвоєнний (1918-1939) – розвиток спеціальної освіти та виникнення її системи в умовах відновлення державності Польщі (Другої Речі Посполитої); 3) розвиток системи спеціальної освіти в умовах Польської Народної Республіки (1945-1989), під час якого впроваджувалися шкільні реформи 1945, 1948, 1961, 1973 рр. Історичний відрізок 1948-1989 рр. охоплює підетапи: *сталінський* (1948-1956); *гомуківський* (1956-1970); *гереківський* (1970-1980) і *ярузельський* (1981-1989). 4) реформування, модернізація та розвиток спеціальної освіти в умовах Республіки Польща (Третьої Речі Посполитої) (1989-2019), під час якого відбувалися часткові освітні реформи 1990-х рр. та системна

реформа 1999 р. [43]. Характеристика періодів розвитку польської системи спеціальної освіти відповідає зазначеній вище українській періодизації.

Кожен із перелічених періодів містить відповідні етапи, що розкривають суттєві відмінності в підходах до розробки теоретичних і практичних засад навчання учнів з особливими освітніми потребами. Водночас, визначення меж періодів є дещо умовним, оскільки навчання, як складний динамічний процес, має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого [260].

Висновки до першого розділу

Визначення теоретико-методологічних засад дослідження дало змогу організувати його, дотримуючись єдиного формату наукового пошуку в контексті кожного з виокремлених етапів, що, на нашу думку, раціоналізувало його перебіг, а також уможливило встановлення генезису чинників якості освіти, що розширює фактологічні дані про динаміку становлення системи спеціальної освіти в означений історичний проміжок часу в Україні й Польщі.

У розділі розкрито підходи дослідників до визначення базових та системоутворюючих понять дослідження, основні напрямки вивчення історико-педагогічних питань українськими та польськими вченими, визначені позиції власного наукового пошуку та визначено його джерельну і методологічну базу.

Визначено та обґрунтовано вибір головних інформаційних джерел для аналізу становлення та розвитку системи спеціальної освіти, якими є наукова продукція, де безпосередньо зафіксовано процес накопичення та перетворення знань про навчання дітей з особливими освітніми потребами. Такими джерелами стали: дисертаційні дослідження на здобуття наукового ступеня доктора та кандидата наук зі спеціальностей 13.00.03 – корекційна педагогіки, наукова періодика (наукові та науково-методичні статті, тези доповідей конференцій) та наукові монографії, підручники для спеціальних шкіл та студентів ЗВО, що здобувають освіту зі спеціальності 016 Спеціальна освіта та інших суміжних спеціальностей. Результати наукових пошуків вітчизняних вчених у галузі спеціальної освіти у процесі нашого

дослідження слугували індикатором розвитку цієї галузі науки, показником зміни її структури, свідченням поступового розширення й ускладнення об'єкта та предмета вивчення системи спеціальної освіти.

Нами встановлено, що наявний історико-педагогічний доробок істориків спеціальної освіти недостатньо розкриває генезис системи навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні у досліджуваній період. Наукові праці радянського періоду розвитку системи спеціальної освіти не відповідають сучасним вимогам об'єктивності та альтернативності наукового пошуку.

На основі узагальнення та систематизації даних визначено суспільнополітичні (війни, революційні події, зміни уряду та державного устрою країни та ін.), соціально-економічні (занепад і підйом промисловості, зростання дитячої захворюваності), організаційно-педагогічні (розвиток спеціальних навчальних закладів, започаткування науково-дослідних установ, проведення дефектологічних з'їздів та конференцій, випуск науково-педагогічної літератури тощо) детермінанти, що сприяли становленню та розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі у XIX – на початку XXI століття.

Проведений теоретичний аналіз проблеми вибору підстав для побудови періодизації, дав змогу визначити основні підходи до вивчення історії спеціальної освіти в Україні та Польщі. У дослідженні були виділені дві групи взаємозалежних методологічних принципів та методи дослідження. З'ясовано, що питання становлення та розвитку української системи навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами не було предметом комплексного аналізу, який увів би її в контекст історії спеціальної освіти, як світової так і вітчизняної.

Застосування зазначеної вище методології дало змогу визначити суспільно-політичні, соціально-економічні й організаційно-педагогічні чинники, що сприяли становленню теорії й практики навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні, на основі яких було здійснено економіко-соціокультурну періодизацію розвитку цього процесу. Кожен із перелічених періодів містить відповідні етапи, що розкривають суттєві відмінності в розвитку теорії та практики навчання осіб з особливими освітніми потребами в Україні та Польщі.

Таким чином, можна констатувати, що теорія та практика навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Польщі виникла та розвивається, проходячи певні періоди, які визначаються багатопараметральними суспільно-політичними, соціально-економічними та організаційно-педагогічними чинниками. Водночас визначення меж періодів є дещо умовним, оскільки навчання, як складний динамічний процес, має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого.

РОЗДІЛ 2

СТАН НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ В ІМПЕРСЬКИЙ ПЕРІОД (ПОЧАТОК ХІХ СТОЛІТТЯ - 1917 Р.)

2.1. Формування знань про можливості навчання дітей з особливими освітніми потребами на межі століть

Розвиток системи спеціальної освіти в усі історичні періоди пов'язаний із соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтаціями держави і суспільства, політикою держави по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами, законодавством у сфері освіти в цілому, рівнем розвитку спеціальної освіти як інтегративної галузі знань на межі медицини, психології та педагогіки, світовим історичним процесом [212].

Кожному з історичних періодів притаманні свої ознаки, серед яких турбота держави про інвалідів з метою принесення суспільної користі, формування системи суспільного піклування про осіб з інвалідністю під суворим контролем держави, повна відповідальність держави за соціальне забезпечення таких осіб, індивідуальний підхід у розв'язанні їх проблем [281].

На всіх етапах свого розвитку суспільство звертало увагу на людей, які мають різні порушення. З розвитком суспільних відносин змінювалося не лише ставлення до таких людей, але й власне критерії «ненормальності». Причому, на визначення меж «норма – патологія» впливало кілька причин, зокрема рівень економічного, політичного, релігійного розвитку суспільства, стану медицини, науки, культури, освіти тощо [59].

Люди з різними порушеннями здавна привертати увагу представників різних галузей знань – лікарів, педагогів, юристів, філософів [155].

Необхідність активного залучення в життя суспільства осіб з психофізичними порушеннями ставали предметом дискусій різних філософських і педагогічних напрямів. У становленні наукових поглядів на спеціально організоване навчання

дітей з психофізичними порушеннями мали вплив праці та ідеї мислителів різних філософських течій [71].

Загалом значення філософії для спеціальної педагогіки, спеціальної освіти є унікальним: світоглядні позиції різних філософських течій ставали методологічною основою розробки засад спеціально організованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Як зазначає В.П. Андрущенко: «Їхня предметна близькість – проблеми людини, її навчання, виховання, становлення як особистості – потребує настільки тісної взаємодії (до речі, історично реалізованої на практиці), що педагогіку інколи називають «практичною філософією», а філософію – педагогікою мудрості, людської життєдіяльності і життєтворчості» [71].

З метою глибшого розуміння особливостей зародження системи спеціальної освіти кожної з країн нами було здійснено аналіз світоглядних витоків ставлення до навчання і виховання підростаючого покоління того часу. Результати аналізу дали змогу з'ясувати, що ідеальний образ «освіченого громадянина», який об'єднував загальнолюдські, суспільно значущі, національно-патріотичні риси у вітчизняному громадсько-педагогічному русі (Г. Врецьона, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Костомаров, П. Куліш, Ю. Федькович, Т. Шевченко та ін.) й сприяв формуванню українського рефлексивного традиціоналізму (Ю. Ковтун), що спрямований на збереження української соціокультурної ідентичності, а також панівні польські ідейні течії традиціоналізму (національної самобутності, державного суверенітету), романтизму (рівності людей, піднесення почуттів і віри над розумом у творах Ф. Шопена, А. Міцкевича та ін.), позитивізму (прихованого у «перифразі» патріотизму у творах Б. Пруса, Г. Сенкевича та ін.) як індикатори провідного способу осмислення дійсності того часу (М. Масоніус, І. Нарський, В. Татаркевич та ін.) склали філософське підґрунтя становлення освіти обох країн, «передові верстви» (В. Липинський) яких підтримували національно-визвольний рух (і український, і польський народи перебували у стані поневолення й розділення тогочасними імперіями). Зміна ставлення до політичних і економічних реформ полягала у тому, що вони поступилися місцем моральним цінностям. Унікальність, здатність до самовдосконалення посіли провідне місце у контексті характеристики людини, а

виховання відчуття особистісної відповідальності за долю суспільства і держави почало розглядатися як невід’ємна складова її розвитку. Принцип педоцентризму набув особливої популярності у контексті реформаторського напрямку педагогіки (руху нового виховання), а його сутність полягала у побудові педагогічного процесу відповідно до конкретних інтересів дитини, її здібностей, а не за готовими програмами, що, на думку прихильників, суперечило природі розвитку дитини (Е. Кей, М. Монтесорі, Л. Гуртліт). Відтак і обговорення питань особливостей розвитку дитини набуло принципово нового ракурсу. Проте на цьому етапі засаднича роль у організації опікунсько-виховних та навчально-виховних закладів для дітей з різними порушеннями розвитку належала представникам «аристократії духу» – провідній верстві суспільства, до якої відносилися вчені, педагоги, громадські діячі, а також філантропи та благодійники, котрі вирішували питання фінансування. Водночас в обох країнах спеціальні заклади не входили до державної системи освіти.

В Україні, яка в силу свого географічного положення увібрала в себе східноєвропейську та азіатську культури (в даному випадку як частина Російської імперії), історично передавалася традиція особливо шанобливого ставлення до людини, яка має фізичні, психічні або розумові порушення [126].

Варто зазначити, що в цей період та ранніх етапах становлення спеціальної освіти тривалий час використовувалася термінологія, за якою діти, які мали ті чи інші порушення, не розмежовувалися за нозологіями і називалися, спершу знедоленими, а пізніше аномальними дітьми [129].

З огляду на таке ставлення до людей з інвалідністю не дивно, що саме Російська імперія та Україна, як її складова частина, стали першопочатком, основою застосування правових норм щодо реалізації соціальної політики з питань захищеності людей з особливими освітніми потребами [30]. В цей період у Російській імперії з’явилося поняття «інвалід». Спочатку воно не стосувалося людей із вродженими порушеннями. Так називали колишніх військовослужбовців, які вже не могли за станом здоров’я себе обслуговувати і служити. Пізніше, у XIX столітті, межі застосування цього слова розширилися. До інвалідів почали зараховувати всіх осіб,

які втратили можливість себе утримувати та обслуговувати у зв'язку з порушенням здоров'я [129].

Люди з інвалідністю були виділені в окрему верству суспільства і по суті вели ізольований спосіб життя. Для них не було створено дієвих механізмів, здатних у кращий бік змінити життя, пристосувати його до актуальних суспільних умов, через що й саме право на рівне співіснування інвалідів з іншими людьми практично не визнавалося [123]. Тому монастирі і церкви для таких осіб були не лише основними центрами опіки, освіти і науки, але й медицини [30].

У XVIII століття в Російській імперії, а отже і в Україні, відбуваються величезні економічні та культурні перетворення. Енергійна діяльність Петра I сприяла значному розвитку освіти й науки. У цей період була запроваджена нова система народної освіти, швидких темпів розвитку набрали педагогіка та медицина [307]. Активізувалася діяльність держави в питаннях виховання «знедолених» та «skalічених» дітей [32]. Справами опіки, паралельно з монастирями, розпочали займатися громадські відомства, які склали нову систему закладів громадської опіки [128]. До кінця XVIII століття на території України історично склалися й розвивалися три основні напрями благодійництва та надання соціальної допомоги нужденним: державна, земсько-церковно-приходська та приватна (особиста) [123].

Створювалися сприятливі умови для подальшого розвитку громадської опіки, започаткованої ще на початку XVIII століття [309]. Академік М. Ярмаченко зазначає, що 1775 року, відповідно до «Указу про створення Приказів суспільної опіки» Катерини II, у кожній губернії було створено спеціальний «Приказ громадської опіки». У його розпорядження ввійшли всі притулки, госпіталі та лікарні, сирітські будинки і богадільні, будинки для невиліковних хворих та «біснуватих», у яких також перебували хворі й калічні діти [381]. Указ визначав вимоги до всіх даних закладів і зробив законним їхнє існування. Він також передбачав створення притулків для розумово відсталих і психічно хворих [46]. Відповідно, справами опіки знедолених і калічних дітей, паралельно з церквами та монастирями, почали активно займатися й громадські відомства [129]. Це сприяло розширенню громадської опіки та централізації керівництва нею [381].

У цей період тривали заходи приватного порядку щодо влаштування богаділень, відкриття спеціальних виховних будинків для божевільних. Вдосконалювалися форми їхньої опіки, вживалися заходи загального характеру [31].

Однією з форм опіки дітей з різними порушеннями були богадільні, які існували при монастирях і церквах. Це були спеціальні будинки піклування про сліпих, глухих та інших калік [155]. Переконливим доказом даного факту є відшукані академіком М. Ярмаченком списки Кирилівської богадільні за 1875 рік, в яких «значилися 46 чоловік сліпих і 14 чоловік глухонімих» [129]. Те, що при богадільнях Києва, Умані, Бердичева, Черкас іноді створювалися дитячі відділення для сиріт і калік, на той час було позитивним явищем, однак, діти в них не поділялися на окремі групи [155].

Визнання аномальних дітей недієздатними, змішування складних форм відхилень у розвитку та інших порушень, створило підґрунтя неправильного підходу щодо педагогічного впливу на дітей. Такий підхід, згідно припущенню М. Ярмаченка, значно змінив умови життя в богадільнях, які були схожі як у в'язниці. Такі висновки були зроблені дослідником на основі віднайденого в архівах прохання від «глухонімого невідомого походження», датоване 19 липням 1872 року. В ньому писалося: «Зі сльозами уклінно прошу при свідках, що нижче підписані, про звільнення мене з богадільні на власне прожиття». Дане прохання характеризує реальні умови життя аномальних дітей в богадільнях [129].

Згодом виникла ще одна форма громадської опіки – патрунування. Основною метою даної форми було виховання глухої дитини в сім'ї. Але, нажаль, дана форма була неефективною, оскільки члени сімей були не підготовлені до здійснення складної роботи з навчання та виховання глухих дітей [129].

Академік Микола Ярмаченко зазначає, що організовані богадільні та патрунування не сприяли розвитку виховання та навчання осіб з різними порушеннями, а навпаки, гальмували їх розвиток. Однією з причин даної затримки дослідник називає перебування аномальних дітей в загальній масі дітей, серед яких вони не мали змоги проявити свої «реальні здібності». Наступним, не менш негативним фактором вчений називає законодавство тих часів, в якому діти з порушеннями визнавалися недієздатними [129].

На той час виховання дітей з різними порушеннями ще залишалося в системі громадської опіки, але в її керівництві відбувалися істотні зміни [307]. Дружина Павла I, Марія Федорівна, яку називали «міністром благодійності», на межі століть виявила особливу активність у благодійній діяльності [114]. 1797 року виховні будинки було передано з опіки бідних дітей у «Відомство Імператриці Марії Федорівни». Відтоді встановлюється централізоване керівництво та регламентація їх всебічного життя [309]. На той час виховні будинки стали головними осередками, у яких перебували діти з різними порушеннями.

Саме виховні будинки стали першими осередками, у яких було здійснено спробу організації виховання та трудового навчання глухих дітей, але систематичного навчання в них не відбувалося [129]. І хоч у цей час навчання і виховання аномальних дітей ще не знайшли свого повного організаційного розв'язання, все ж швидкий культурно-економічний розвиток країни сприяв виникненню в передовій частині суспільства живого інтересу до проблеми глухонімоти і боротьби з нею [381].

Відповідно, першою категорією дітей, на яку була звернута особлива увага суспільства та педагогічної громадськості на межі століть, були глухонімі, але до початку ХІХ століття на території України, як і всієї Російської імперії, спеціально організованого навчання та виховання їх не існувало [129]. Академік М. Ярмаченко у своєму дослідженні зазначає, що глухонімі на все життя були позбавлені громадянських прав і вважалися повними інвалідами. Так, у збірнику громадянських законів зазначено: «Над глухонімими, що не навчені грамоти і позбавлені будь-якого засобу набувати поняття, виражати свою волю, Урядовий сенат наказує встановити опіку». Умови життя глухонімих в притулках, сирітських будинках та богадільнях були дуже тяжкі. Природно, що глухонімі, які за своїм фізичним і розумовим розвитком були переважно цілком нормальними, не могли миритися з такими умовами життя [381]. Головною причиною виникнення і пояснення даного факту є надзвичайно низький рівень розвитку науки про систему навчання дітей з порушеннями слуху того часу, яка б розкривала закономірності розвитку людини, причини і протікання процесів зниження слуху [129].

Свідченням цього є, наприклад, тогочасне переконання, що причиною «глухонімоти» є порушення в розвитку мовного апарату, тому будь-які спроби при лікуванні мовного апарату не давали позитивних зрушень. Це свідчить про те, що не існувало розмежування і діагностики дітей з важкими порушеннями мовлення і глухих дітей. Окрім того, низький рівень розвитку різних галузей знань не давав можливості встановити не лише причини порушення слуху, а й не вбачалось жодної залежності між зниженням слуху та формуванням мовлення [129].

Життя осіб з інтелектуальними порушеннями в цей період було подібним до життя інших осіб з інвалідністю. Їх опікою займались церкви та монастирі. З розвитком медицини та психіатрії активізувалась діяльність земських лікарів-психіатрів, відбувалась організація при психіатричних лікарнях для таких осіб спеціальних дитячих відділень [31].

На відміну від європейських країн, через економічну, політичну, соціальну, культурологічну нестабільність Російська імперія, у структурі якої перебувала Україна, набагато відстала в розв'язанні проблем суспільної і громадської опіки з дітей з інвалідністю. На кінець XVIII століття основними закладами, у яких знаходили притулок такі діти, залишалися богадільні, дитячі виховні будинки, відділення при психіатричних лікарнях. Чиновники Міністерства народної освіти не лише офіційно не підтримували ідею про їх навчання та виховання, а й всіляко намагалися гальмувати будь-які ініціативи громадськості. У результаті такої політики держави допомога таким дітям перебувала в незадовільному стані [239].

На початку XIX століття відбуваються характерні зміни в освітній політиці. 1802 року замість старих петровських колегій були створені державні заклади – міністерства, в тому числі і Міністерство народної освіти, до обов'язків якого входило управління загальноосвітніми школами, університетами, науковими закладами та видавничою справою. Проте, насправді управління освітою здійснювали три установи – Міністерство освіти, Відомство імператриці Марії Федорівни і церковний Синод. Ця трицентричність діяла до 1917 року. Серед них саме Відомство імператриці Марії Федорівни займалось притулками, виховними будинками, інститутами

шляхетних дівчат, богадільнями та іншими добродійними установами, в яких перебували діти з особливими освітніми потребами [46].

Окремо звернемо увагу на важливу постать, яку вже згадували вище – академіка Миколу Дмитровича Ярмаченка (1928-2010), відомого вченого у галузі спеціальної освіти та першого президента Національної академії педагогічних наук України за часів незалежності. Досліджуючи розвиток поглядів на глухонімосту та на основі них характеризуючи суспільне становище дітей з порушеннями слуху, вчений вперше проаналізував та систематизував дані, створивши тим самим історію дефектології, історію сурдопедагогіки і педагогіки [129].

Всі відшукані та вперше опубліковані М. Ярмаченком згадки в документах та літописах, стосувалися опіки та елементарних спроб організації виховання та навчання калічних, знедолених, аномальних дітей, куди входили всі відомі на сьогодні категорії дітей з особливими освітніми потребами. В своїх працях він вперше описав роботу організацій, які опікувалися такими дітьми, серед яких були: центри опіки – монастирі; громадська опіка; патронування – виховання в сім'ї; виховні будинки зі спеціальними групами. Тобто поза увагою історика не лишилися навіть окремі, нетривалі форми виховання. Дослідник постаті вченого Н. Климко зазначає, що він першим в історії сурдопедагогіки зібравши, систематизувавши, вивчивши та оприлюднивши архівні та літописні матеріали, розкрив не лише фактичний матеріал, але й надав їм оцінку та тлумачення: «виховання глухонімих разом з чуючими в богадільнях, притулках і виховних будинках завершилося формуванням оригінальної системи виховання і навчання глухонімих, що знайшла свій подальший розвиток і удосконалення в умовах спеціальних училищ, які почали створюватися на Україні у першій половині XIX століття» [129].

Стійкість негативної упередженості щодо осіб з інвалідністю пояснюється тим, що в усьому світі до 19 століття їх майже не намагались навчати. Переважно допомога полягала у прихистку, опіці та лікуванні. Ніяких системних заходів не запроваджувалось. Такі особи були виключені із суспільного життя, тому в громаді й не формувались адекватні погляди [184].

На наше глибоке переконання, історія спеціальної освіти починається власне не з перших спроб навчання глухонімої або незрячої дитини, не зі створення перших концепцій спеціального навчання, а з моменту громадської рефлексії на людей з фізичними та інтелектуальними порушеннями. Справжнім початком історії спеціальної освіти є момент усвідомлення необхідності і можливості навчати дітей з особливими освітніми потребами. Воно ґрунтується на сукупності культурно-історичних традицій, суспільної самосвідомості, морально-етичних установок попередніх поколінь, релігійних догматів, філософських ідей, розвитку законодавчої практики тощо [391].

В цей період вже існувала практика індивідуального навчання глухонімих, яке здійснювали вчителі, лікарі, монахи та батьки таких дітей. Звичайно, умови індивідуального навчання глухих дітей не могли сприяти створенню цілісної педагогічної системи, але вони склали важливий етап у розвитку сурдопедагогіки та засвідчили можливість їх навчання [384].

Одночасний розвиток філософських, медичних і педагогічних знань також сприяв усвідомленню особливостей дітей з різними порушеннями, утвердженню думки про можливість і необхідність їх навчання. Попри це, держава не піклувалася про таких дітей, законодавчо обмежуючи їх громадські права (визнавалося лише право на успадкування майна) [155].

Спираючись на досягнення інших наук та прогресивні ідеї загальної педагогіки, вчителі глухих дітей наполегливо шукали і знаходили більш ефективні методи та прийоми навчання. Характерною рисою розвитку сурдопедагогіки цього періоду було те, що поряд з навчанням глухих словесній мові, в практиці індивідуального навчання все більше використовувались збережені аналізатори. Вчителі намагались не лише навчити окремих учнів словесній мові, але і дати наукові описи та обґрунтування методів і прийомів навчання, які вони використовують. Були зроблені спроби теоретичного усвідомлення можливостей навчання глухих. На цій підставі була створена низка праць із сурдопедагогіки, які сприяли розповсюдженню сурдопедагогічного досвіду та практичних починань в цій галузі [384].

Цей період був важливим етапом, який підготував ґрунт для організації спеціальних навчальних закладів та розробки педагогічних систем навчання і виховання осіб з порушеннями слуху в Україні.

На початку XIX століття в освіті дітей з інвалідністю стали надавати більшої уваги, поширюється рух на їх захист [59]. Відбувається розподіл суспільства на цивілізовану частину і безпосередньо народ. Народ продовжував виявляти співчуття, милість до розумово відсталих, психічно хворих, глухих, сліпих та інших знедолених осіб. В той же час «верхи», або цивілізована спільнота, роблять перші спроби організовано надати допомогу цій категорії населення, пропагують світську філантропію [46].

На цей час у виховних будинках та притулках вже сформувалась система виховання глухих, а згодом і сліпих дітей. Вона включала трудову підготовку, елементарне навчання грамоті та рахунку, що сприяло виникненню теоретичних положень про навчання та виховання таких дітей. Серед більшості педагогів закріпились досить прогресивні оптимістичні погляди на їх пізнавальні можливості. Це мало велике значення для обґрунтування теорії і практики спеціально організованого навчання [326], що знайшло свій подальший розвиток і удосконалення в умовах спеціальних навчальних закладів (інститутів, шкіл, училищ), які почали створюватись в Україні у першій половині XIX століття [381].

Польща в цей період пройшла подібний шлях розвитку: від усвідомлення можливості навчання дітей із особливими освітніми потребами до усвідомлення необхідності організації спеціальних навчальних закладів, що сприяло виникненню та організації системи спеціальної освіти [391]. Цей шлях був подібним до пройденого Україною, але мав свої особливості.

У Польщі через поступові зміни відбулися значні трансформації в освіті. По-перше, у сфері догляду діяльність лікарняних установ вперше підпорядковувалася адміністративному контролю державного органу під назвою «Комісія boni ordinis», яка виконувала функції створеним спеціальним органом управління громадської благодійності під назвою «Комісія з лікарень». Вона здійснювала свою діяльність в окремих містах та селищах через спеціально призначених госпітальних депутатів.

Таким чином, в останній період Першої Польської Республіки діяльність з догляду, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, стала суспільною справою [409].

В цей час у галузі освіти відбулися майже революційні зміни, але вони були такими лише за значенням, а не за самим курсом. Згідно постанови Сейму від 14 жовтня 1773 року «Про створення Національної комісії з питань освіти», яка є першим державним центральним освітнім органом у Польщі, і одночасно першим європейським еквівалентом міністерства освіти, вся освіта стала формально і практично суспільною справою майже на всіх основних рівнях та сферах її функціонування. Більше того, в проектах, що розроблялися та аналізувалися новою організацією освіти, актами та публікаціями, пов'язаними з цією сферою, завжди була тенденція до втілення ідеї загальної доступної для всіх освіти. Разом із уже розвиненою державною школою, на фоні загальноєвропейських тенденцій у цій галузі, це стало ще одним фактором, що надихав до змін та розуміння необхідності навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами [409].

Освіта в Польщі віддавна була тісно пов'язана з релігією, тому в чай час люди з інвалідністю могли покладатися лише на церковні установи та щедрість приватних осіб [467]. Відповідно, польська система організації та управління системою освіти до кінця XVIII століття формувалася і розвивалася, з одного боку, під впливом церкви, а з другого – держави. Державним органом управління системою освіти була Комісія національної освіти (Komisja Edukacji Narodowej) (1773-1793 pp.) [61], у компетенцію якої входило: розподіл фінансування, розробка освітніх нормативно-правових актів, управління школами, визначення напрямів навчально-виховної діяльності, підвищення кваліфікації вчителів, підготовка навчально-методичних матеріалів. На неї було покладено завдання реформувати існуючу систему освіти [64].

Місія реформування полягала у створенні системи громадянського виховання, яка буде спроможна змінити менталітет польської шляхти, а також сформувати у неї розуміння необхідності здійснення глибоких політичних реформ. Комісія кодифікувала всі положення, що регулювали структуру шкільної системи, навчальні програми та обов'язки учителів. Акти Едукаційної комісії закріпили за Краківською

академією (центр науки та підготовки педагогічних кадрів), яка мала статус Головної школи Корони, у підпорядкуванні якої знаходилися усі навчальні заклади Речі Посполитої [64].

У кінці XVIII століття відбулися події, які суттєво вплинули на долю Польщі, подальший хід історії та розвиток опіки, виховання і освіти дітей з особливими освітніми потребами. В цей час відбулося два поділи Речі Посполитої – другий і третій. Другий поділ відбувся 1793 року між Російською імперією та Пруссією. Внаслідок нього до України відійшли Київське, Брацлавське і Подільське воєводства та половина Волинського воєводства. Після третього поділу, який відбувся 1795 року, Польща як держава припинила своє існування, а її територія була розділена між трьома країнами – Російською імперією, Австрією та Пруссією. До України відійшла друга частина Волинського воєводства, частина Холмської землі й Белзького воєводства. Таким чином, частина Речі Посполитої опинилася під російським протекторатом.

До кінця XVIII століття догляд та лікування були домінуючим впливом для осіб з інвалідністю [469]. У цей період турбота про інвалідів складалася з організації для них притулків, богаділень та будинків піклування. При цьому, організованим формам виховання тоді не надавалося великого значення, оскільки була поширена думка, що воно неефективне і шанси на адаптацію до вимог соціального життя у таких осіб незначні [480]. Відповідно, ранні форми інституційної допомоги таким людям визначалися медичною моделлю і їх намагалисьвилікувати, тому вони тривалий час були ізольовані та знаходились під наглядом лікарів [403].

На межі століть в Польщі відбулась кардинальна зміна ставлення суспільства і держави до «неповноцінної меншини», становлення і утвердження нового, більш гуманного і демократичного погляду на права осіб з інвалідністю та їх розвиток [391].

В цей період у Польщі зміни в системі догляду та виховання дітей з обмеженими можливостями були ще досить скромними. Проте, наприкінці XVIII століття інтерес до цієї галузі посилювався. Розвиток науки і, зокрема, медицина, психіатрія та психологія почали змінювати становище розумово відсталих та психічно хворих осіб. Було проведено дослідження феномену розумової відсталості

та психічних захворювань і перші досягнуті результати пролили нове світло на проблеми генезису, симптоми та лікування цих захворювань, а також на можливість та потребу вчити дітей з інтелектуальними порушеннями [409].

Таким чином, для обох країн цей період був перехідним, протягом якого Україна і Польща пройшли тривалий шлях від усвідомлення необхідності піклування про осіб з особливими освітніми потребами [83] до формування знань про можливості навчання частини з них [24]. Це відбувалося під впливом західного досвіду і в інших соціокультурних умовах [212].

2.2. Становлення та розвиток спеціальної освіти в імперську добу (1805/17-1917/18 рр.)

На початку XIX століття в Україні відбуваються значні економічні та культурні перетворення, які сприяли значному розвитку освіти і науки. Була запроваджена нова система народної освіти, швидких темпів розвитку набрали педагогіка і медицина [381]. Більше уваги почали приділяти освіті дітей з інвалідністю [59].

Вперше в історії європейської цивілізації інваліди стають об'єктом уваги не окремих альтруїстів, а урядів і громадських рухів, чия ініціатива скеровується тепер уже не лише на піклування, як це було раніше, а й на навчання та освіту глухих, сліпих і розумово відсталих [391]. Водночас, історичний досвід доброчинності в сфері освіти свідчить, що до 1917 року основну форму опіки, навчання та виховання дітей з інвалідністю здійснювали добродійні товариства, земства, храми і монастирі, приватні особи, педагогічні та попечительські ради навчальних закладів, громадські організації тощо [232].

Якщо в Європі поява перших спеціальних шкіл була результатом політичних і економічних реформ, законотворчістю, розвитком науки (філософії, медицини, педагогіки), відкриття університетів, зростання загального числа світських шкіл, переосмислення прав людей із сенсорними порушеннями, накопичення успішного досвіду їх індивідуального навчання, то відкриття спеціальних шкіл в Україні було приватною ініціативою, відбулося під впливом європейського досвіду і було

обумовлено прагненням перенести цей досвід на вітчизняний ґрунт силами запрошених вчителів [212].

Відповідно, етап формування знань та накопичення досвіду про можливості навчання дітей з особливими освітніми потребами завершився відкриттям спеціально організованих навчальних закладів спочатку для глухонімих, потім для сліпих, пізніше – для розумово відсталих [129].

Першим спеціально організованим закладом для навчання дітей з особливими освітніми потребами на теренах не лише України, а й всієї Російської імперії, а також на польських землях, став «Інститут для глухонімих», відкритий 1805 року в містечку Романів на Житомирщині. Символічним було те, що його засновником був представник польської родини Ілінських Юзеф–Август. Цей заклад був унікальним явищем у спеціальній освіті того часу. Окрім того, він по справжньому був європейського типу з відповідним викладацьким складом, оскільки у ньому працювало 29 професорів з різних країн під керівництвом директора – доктора філософії, літератури, фізіології і права, викладача Празького університету професора Яна Францішека Гамперле (Jan Franciszek Gamperle). У процесі навчання використовувалась ручна азбука (Додаток А). Те, що діяльність закладу тривала понад 30 років було значним досягненням того часу [307].

Другим спеціально організованим закладом на території сучасної України і першим в Західній Україні була школа для глухонімих дітей у Львові (Галицький навчально-виховний заклад), створена 1830 року. Організуючи цей заклад органи освіти зробили аналіз кількості глухонімих дітей. Він свідчив, що у всій Галичині та Буковині було виявлено 13 тисяч таких дітей, а у Львові віком від 7 до 13 років їх було 430. Навчання проходило різними мовами: спочатку німецькою, потім польською, а пізніше українською. Вчителями переважно працювали випускники Варшавського інституту глухонімих і сліпих. Для не місцевих учнів при закладі був відкритий гуртожиток. Це була єдина школа на весь регіон, яка не могла прийняти всіх бажаючих, тому більшість дітей не отримувала освіти [480]. Найбільший внесок у розвиток закладу зробив Антоній Мейбаум (Додаток Б), який керував ним з 1895 по

1916 роки. Не дивлячись на всі історичні перипетії, які довелось пережити закладу, протягом 190 років він продовжує свою роботу.

На території Російської імперії до другої чверті XIX століття спеціальних досліджень, що стосувалися порушень мовлення знайти не вдалося. Першою науковою працею з питань порушень мовлення стала монографія Х. Лагузена «Способы преодоления заикания» (1838) [135].

На етапі з другої чверті XIX ст. по 1860 г. матеріали та відомості про порушення мовлення в основному містилися в перекладах і оглядах робіт зарубіжних авторів. Вітчизняних робіт на цьому етапі вкрай мало. Публікації того періоду стосувалися здебільшого відомостей про заїкання та порушення голосу. У них переважно описувалися лише зовнішні, здебільшого одиночні і розрізнені явища. Методи подолання порушень мовлення у більшості авторів носили симптомологічний, механічний характер та мали медичне спрямування. Тобто, можна стверджувати, що протягом даного історичного періоду відбувалося активне накопичення фактологічного матеріалу про порушення мовлення, створювалися основи для формування вітчизняної області знань про порушення мовлення, проте, логопедію як окрему науку неможна вважати повністю сформованою, адже саме в цей період авторами тільки починають використовуватися окремі педагогічні методи корекції порушень мовлення [135].

У цей період вже робились перші спроби відмежувати від психічно хворих осіб глибоко розумово відсталих і налагодити з останніми навчально-виховну роботу. Зокрема, 1836 року за ініціативи професора П. Бутковського, керівника кафедри психопатології Харківського університету, при Харківській психіатричній лікарні було відкрито відділення для глибоко розумово відсталих дітей «Школа біля воріт лікарні» [24]. Це був перший заклад в Україні для дітей з порушеннями інтелекту, у якому намагалися їх навчати.

Окрім цього, при богадільнях Києва, Умані, Бердичева, Черкас створювалися дитячі відділення для сиріт і калік, які не поділялися на окремі групи. Так, 1840 року в Києві на базі Кирилівської богадільні було відкрито спеціальне відділення для неповнолітніх – сирітський будинок, у якому перебувало 46 сліпих дітей віком від 7

до 12 років. Спеціальні заняття з дітьми не проводили, за винятком епізодичного навчання співам [155].

1843 року Г. Гурцовим було засновано першу в південному регіоні школу для глухонімих дітей в Одесі, яка продовжує свою роботу і в наш час [59]. Він також висував ідею диференційованого підходу до навчання і виховання глухих і слабочуючих. Намагався виділити дітей зі зниженим слухом як категорію, що потребує особливого підходу до навчання (відмінного від інших). Проте, педагогічна класифікація дітей з порушеннями слуху і, відповідно, належна система їхнього навчання набули остаточного оформлення лише у другій половині ХХ ст. [271].

Починаючи з середини ХІХ й до початку ХХ століття землі України були розділені між багатьма державами, переважно Росією, Польщею, Румунією, Австрією. Західна Україна знаходилася в складному територіальному та національному становищі. Західноукраїнські землі мали такий територіальний розподіл: Закарпаття входило до складу Угорського королівства, Галичину разом з частиною польських земель виділили в окремий коронний край – Королівство Галичини і Лодомерії, до якого на правах окремого округу входила Буковина. Такий поділ українських земель зберігався до 1918 року, коли розпалася Австро-Угорська монархія [293].

Майже до середини ХІХ століття на території тогочасної Західної України систематичного навчання осіб з інвалідністю не відбувалося. Значну роль у розвитку національної освіти відіграла революція 1848 року, яка мала позитивні наслідки для українців Галичини. Вони отримали конституційні громадянські й політичні права, в центрі уваги постали питання національної освіти й виховання [291].

У цей період розпочався розвиток методик навчання незрячих, що сприяло становленню тифлопедагогіки. Закладів утримання і навчання сліпих в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст. було небагато. У Російській імперії, до складу якої входила більша частина сучасної України, на 1 000 осіб населення нараховувалося близько 197 сліпих [234].

У результаті посиленої уваги суспільства до освіти всіх категорій населення, у Львові 1851 року був відкритий перший в Україні спеціальний навчальний заклад для

сліпих – Галицький заклад для сліпих. Засновником був граф Валентій Заремба-Скшинський, у якого був сліпий син. Особливістю закладу було те, що тривалість перебування в ньому не регулювалась заздалегідь, а залежала від ступеня оволодіння учнями знаннями і навичками самостійного життя. 1902 року при школі було створено один з перших в Україні дитячий садок [473]. Професор С. Федоренко у своєму дослідженні зазначає, що в ті роки навчання у Львові велося польською мовою, хоча цісар дав дозвіл, щоб «...у всіх народних школах тих округ, де населення цілком або в більшості українське, буде відбуватися наука українською мовою, однак в тих громадах східної Галичини, де польська людність творить більшість, в школах задержиться польська викладова мова...» [289].

У цей період для дітей з розумовою відсталістю не існувало навчальних закладів. Перші позитивні зміни у цьому питанні були пов'язані з діяльністю Головного управління військових навчальних закладів Російської імперії. У 60-х роках XIX століття була проведена реформа військових навчальних закладів. 1865 року були створені проміжні, повторні класи (між 3 і 4) для малоздібних учнів військових гімназій. Метою цих класів була спроба створення адекватних умов навчання невстигаючим дітям та їх корекційно-освітній супровід. У 1867 році педагогічна комісія військових навчальних закладів рекомендувала всіх малоздібних дітей (серед яких були й розумово відсталі діти) переводити із військових гімназій у військові навчальні школи які з 1868 року перетворилися у військові прогімназії. За даними Х. Замського, було створено 11 прогімназій (одна з них у Києві). Навчальний курс військових прогімназій складав 4 роки навчання. Програми були значно простішими і прирівнювалися до програм повітових училищ [35].

У 70-80-х роках XIX століття діяльність приватних благодійних товариств (Товариство трудової допомоги глухонімих, Всеросійське опікунство сліпих тощо) згідно закону від 5 грудня 1866 року сприяли відкриттю в Україні шкіл для глухонімих, сліпих, розумово відсталих дітей [114].

У останній третині XIX століття благодійність та філантропія набирали обертів, активно почали відкриватися спеціальні навчальні заклади. Так, для глухонімих дітей в цей період були відкриті школи у Львові 1871 року для глухонімих єврейських

хлопчиків; у селі Тіге 1885 року на Херсонщині та селі Вормс Одеського повіту 1887 року для глухонімих дітей німецьких колоністів; 1868 року було зроблено спробу організувати подібну школу для глухонімих дітей у Харкові, але вона проіснувала недовго, поновити роботу вдалося лише 1896 року; через рік було відкрито таку ж школу в селі Максимовичі Київської губернії [59].

Питання необхідності створення шкіл для сліпих виникло на території України, яка входила до складу Російської імперії, в середині XIX – другій половині XIX століття, оскільки за висновками спеціально створеної медичної комісії з військових та цивільних окулістів на чолі з О. Скребицьким, була встановлена значна кількість незрячих дітей, осліплених унаслідок патологічних пологів матері, захворювання гнійним запаленням очей, загального зuboжіння населення, поганого харчування тощо [293].

У другій половині XIX століття заклади для сліпих спочатку створювалися при лікарнях та з ініціативи лікарів і поступово набували педагогічного спрямування. Так, другим таким навчально-виховним закладом в сучасних межах України було спеціальне Київське ремісниче училище для сліпих дітей, створене 1882 (за іншими даними 1884) року. Воно мало три відділення: для хлопчиків, дівчаток і для малолітніх дітей обох статей. Особлива увага приділялася розвитку тактильних відчуттів, організації рухливих ігор, навчанню співам і музиці, релігійному вихованню. Старших дітей навчали плетінню кошиків, килимків, виготовленню щіток, а дівчаток ще і рукоділля [32]. Згодом спеціальні школи, училища, притулки виникають і в інших містах України. Так, у Харкові та Одесі школа такого типу була відкрита 1887 року, у Чернігові – 1893, у Полтаві – 1894 [59].

Професор С. Федоренко зазначає, що головну роль у цьому процесі також відіграло створення 1871 року «Товариства піклування про сліпих». Школи працювали за єдиним для всіх «Руководством для открытия, содержания и ведения Училищ для слепых Мариинского Попечительства для презрения слепых детей». Загалом, у 80-х роках XIX століття за ініціативи лікарів-офтальмологів з 1882 по 1898 роки почало функціонувати шість училищ для сліпих дітей [293].

Всі заклади працювали за програмою початкової школи, давали знання із загальноосвітніх предметів та практичні заняття, адже учнів навчали різних ремесел. Навчальні заклади Львова перебували під опікою австрійського уряду та Галицької національної шкільної ради [480].

Згодом, 1881 року, статс-секретарем К. Гротом було засноване Опікунство імператриці Марії Олександрівни про сліпих. Воно існувало за рахунок приватних пожертвувань і церковногобору. Для розповсюдження інформації щодо допомоги сліпим опікунство щомісяця видавало журнал «Сліпець», який розсилався усім членам опікунство безкоштовно. Для людей з вищезазначеними особливими освітніми потребами опікунство друкувало підручники, навчальні посібники, популярну літературу (шрифтом Брайля). Також з 1 січня 1898 року опікунство почало видавати щомісячний журнал «Дозвілля сліпих». Ще один з напрямів діяльності опікунство – заснування і підтримка діяльності училищ для сліпих школярів з метою надання загальної та спеціальної освіти. Програма училищ являла собою розширений курс народної початкової школи, з додаванням ремісничого відділення. Навчання тривало в середньому десять років [127].

У другій половині XIX століття зростає кількість вітчизняних робіт, що стосуються порушень мовлення (І. Сікорський (1889) та ін.). Зміна стилю наукового мислення (перехід від незмінності до зміни і розвитку) сприяла формуванню основних напрямків в науці, зокрема, в природознавстві, це: систематизація досліджуваного матеріалу, розгляд явища в розвитку і в контексті зовнішніх і внутрішніх умов, інтеграція та диференціація наук. Ці напрямки водобразилися і на розвитку уявлень про порушення мовлення, що призвело до початку вивчення уже багатьох форм порушень [135]. Одним з перших вітчизняних науковців, хто звернув свою увагу на питання розвитку мовлення у дітей з нормальним та порушеним розвитком, був український вчений, професор Іван Олексійович Сікорський (1842–1919). Його вплив на розвиток української дефектологічної теорії й практики досить вагомий. Донині актуальні його погляди на своєрідність розвитку осіб з психофізичними вадами, визначені ним специфічні особливості процесу навчання даної категорії осіб та порушені проблеми дидактики корекційної педагогіки [151].

У цей період на території Російської імперії, зокрема і України, з наук (анатомії, фізіології, психології, медицини та ін.) поступово виділилася спеціальна область знань – логопатологія (термін А. Куссмауля, 1877 р.). Починають формуватися уявлення про її об'єкт (людину з порушеннями мовлення) та предмет вивчення (порушення мовлення) та методах діагностики порушень мовлення. Домінуючим був метод спостереження [135].

Починаючи з 1880-тих років наукові роботи про порушення мовлення вітчизняних авторів ні в кількісному, ні в якісному відношенні не поступаються роботам авторів зарубіжних, а деколи навіть їх перевершують (М. Манассеїн (1882), І. Сікорський (1889) та ін.). Ці праці дають змогу визначити пріоритет дослідників у відкритті низки явищ, що належать до порушень мовлення. Чітко прослідковується тенденція до виявлення складних і неоднозначних зв'язків в досліджуваних явищах, що призводить до багатоаспектного вивчення наукових явищ і розгляду їх у процесі розвитку, особливості якого визначалися різноманітними факторами. Саме це багато в чому визначило специфіку вітчизняної логопатології і логопедії як окремих галузей наукових знань на даному історичному етапі [135].

Логопедія, як самостійна спеціальна педагогічна наука, що формується в цей історичний період на базі накопичених знань з логопатології, бере до уваги багато анатоמו-фізіологічних та соціально-психологічних чинників порушень мовлення, серед яких особлива роль відводиться особливостям особистості і явищам мікросоціального середовища. Саме ці чинники впливали на розробку педагогічних методів подолання порушень мовлення, які характерні для логопедії. Почали широко використовуватися педагогічні методи попередження і подолання різних форм порушення мовлення та різноманітні методи виховання дітей з порушеннями мовлення [135].

Протягом XIX століття під впливом соціально-економічних зрушень відбувається формування суспільної думки про необхідність спеціального догляду за дітьми з порушеннями інтелекту, їх виховання, створення спеціальних закладів. З цим процесом пов'язана поява публікацій, присвячених не лише лікуванню, діагностиці та класифікації розумової відсталості, але й питанням надання їм педагогічної

допомоги [387]. Проте, необхідність створення спеціального догляду та навчання таких осіб пов'язана зі ще одним моментом. Цьому сприяло введення в Російській імперії законодавчого акту про загальну військову повинність. З'ясувалось, що серед тих, хто має йти до армії та вже призваний є багато осіб з інтелектуальними порушеннями. Це призводить до усвідомлення неминучості навчання розумово відсталих дітей і дорослих [212].

Значний вплив на цей процес мали педагогічні думки прогресивних лікарів, фізіологів та психологів того часу І. Павлова, А. Володимирського, О. Лазурського та ін. Вони висунули низку цінних та оригінальних ідей, зробили значний внесок у вивчення, класифікацію та діагностику розумової відсталості. На цій основі розгорнулась робота зі створення теоретичних основ побудови навчально-виховного процесу та створення спеціальних шкіл для таких дітей [387].

Одним із видатних дефектологів був Володимирський Адріан Володимирович (1875-1936), вчений-дефектолог, психоневролог та один з ініціаторів створення системи спеціальної освіти в Україні [25].

Наприкінці XIX століття виникла потреба у відкритті притулків для дітей-ідіотів та епілептиків, які теж потребували спеціальної опіки й турботи [114]. Так, 1893 року на кошти приватної підприємниці А. Балицької був створений перший притулок для калік і паралізованих дітей [32].

Педагогічні погляди українських олігофренопедагогів початку XX століття на роль і значення трудового навчання в розвитку дитячої особистості формувалися у процесі вивчення і критичного осмислення зарубіжного і вітчизняного досвіду. У ранніх публікаціях Л. Виготського, А. Владимирського, О. Граборова, К. Грачової, В. Кащенко та інших опрацьовано прогресивні ідеї Е. Сегена, Ж. Демора, О. Декролі, М. Монтесорі стосовно змісту роботи допоміжної школи, місця трудового навчання в системі виховання розумово відсталих дітей, його спрямованості на моральний, фізичний та естетичний розвиток учнів. Погляди цих учених на значення праці у розвитку дитини були прогресивними для олігофренопедагогіки того часу [147].

Спеціальні заклади у цей період працювали завдяки самовідданій діяльності прогресивних педагогів та лікарів. Проте, вони не мали спеціальної підготовки, досвід

роботи з дітьми здобувався власною практикою. Окремі з них, з метою поповнення професійного досвіду, проходили стажування за кордоном (М. Лебедева, К. Маляревська, В. Кащенко, К. Грачова, Ольга та Олена Сікорські). Було очевидним, що успішність навчально-виховної роботи визначається рівнем підготовки фахівців-дефектологів [371].

Прогресивно налаштовані педагоги та громадські діячі розуміли недоліки в освіті дітей з інвалідністю. Протягом означеного періоду вони тричі (1895, 1903, 1910 рр.) приймали участь у всеросійських з'їздах з метою обговорення найважливіших питань [92].

У грудні 1895 року в Москві був проведений 2-й з'їзд російських діячів з технічної та професійної освіти. Метою з'їзду було з'ясування сучасного становища і потреб технічної та професійної освіти, сприяння успіхам цієї освіти через ознайомлення з існуючими вдосконаленнями у прийомах виховання, облаштування шкіл тощо [179]. У роботі з'їзду приймали участь і представники українських спеціальних шкіл. На цьому з'їзді працювала окрема секція з питань навчання сліпих. У подальшому питання освіти сліпих також розглядалися на I Всеросійському з'їзді з педагогічної психології (1906 р.), I Всеросійському з'їзді з питань сімейного виховання (1913 р.), I Всеросійському з'їзді з питань народної освіти (1913 р.) та ін. [291].

На кінець XIX століття кількість незрячих осіб у Російській імперії було значним. За переписом 1886 року, яке зніціювало Опікунство Імператриці Марії Олександрівни про сліпих, у межах Європейської Росії і Кавказу виявлено 189 872 осіб, що втратили зір. За переписом населення 1897 року їх кількість по країні загалом становила 247 900 осіб. В українських губерніях – 34 742. Сліпі були позбавлені можливості приносити користь суспільству. Вони були приреченими на постійну опіку з боку рідних, громади, благодійників, держави. Соціально-економічний розвиток Російської імперії, яка переживала бурхливий розвиток капіталізму, потребував, з однієї сторони, достатнього ринку вільної робочої сили, з іншої – створення можливостей для самозайнятості, в тому числі і осіб з психофізичними вадами. Це спонукало розширенню кількості навчальних закладів для сліпих, у яких

ставилось за мету не лише забезпечити догляд, але й навчання та опанування ремеслами, щоб кожен незрячий був у змозі прогодувати свою сім'ю та став більшою мірою пристосований по самостійного життя. Організація притулків для сліпих дорослих з навчанням ремеслу та училищ для сліпих дітей відповідало на той час європейській тенденції охоплення навчанням цієї категорії нужденного населення [235].

Становлення тифлопедагогіки як науки на Україні пов'язане з ім'ям Кіндрата Федоровича Лейко (1860-1921) – інспектора Харківського училища для сліпих дітей (1894-1908). Йому довелося просуватися складними шляхами, оскільки навчання сліпих дітей в Україні на той час було справою новою і невідомою. К. Лейко виділив напрями роботи з незрячими дітьми: навчальна, розвиваюча і оздоровча корекційна діяльність. Важливу роль він відводив просторовому орієнтуванню, розвитку якого у сліпих сприяло проведення екскурсій. Велику увагу Кіндрат Лейко приділяв фізичному вихованню учнів, справедливо вважаючи, що за допомогою гімнастичних вправ можна усунути дефекти координації рухів. Їм опубліковано також ряд статей з проблеми правового сліпих в Росії, особливо про право цієї категорії людей на суспільну освіту. Він вважав, що лише раціональне виховання та навчання можуть зробити сліпого гармонійною зрілою особистістю, спроможною до практичного виконання свого громадянського призначення». Саме ці його слова стали поштовхом до масового відкриття шкіл для сліпих в Україні [291].

На початку ХХ ст. серед державних органів, які виконували у царській Росії управлінські функції у сфері добродійної діяльності, одне з провідних місць займало Відомство закладів імператриці Марії. Це Відомство вело свою історію з 1796 р. та опікувалося благодійними жіночими та деякими спеціальними навчальними закладами, що знаходилися під покровительством імператриць та інших представників імператорської родини. Останньою кураторкою Відомства була дружина Олександра III Марія Федорівна, під патронатом котрої цей орган функціонував у 1881-1917 рр. 1898 року завдяки ініціативі Марії Федорівни у складі Відомства закладів імператриці Марії було засновано Опікунство про глухонімих. Головними його завданнями було пошук джерел надходження благодійних коштів та

використання одержаних фінансів для допомоги навчальним закладам для глухонімих. Незважаючи на впровадження різних форм отримання благодійних пожертвувань, матеріальних засобів для реалізації планів Опікунства для глухонімими систематично не вистачало. Тому в його керівному органі – Опікунській Раді – виникла ідея створення шкіл-хуторів [5].

Після створення «Всеросійського опікунства глухонімих» справа навчання та виховання дітей з порушеннями слуху в кінці XIX – початку XX століття набуває більшого розмаху (Додаток В). Вони створювали відділи опіки у багатьох містах. Основними їх завданнями були поліпшення роботи існуючих шкіл та відкриття нових навчальних закладів [129]. Так, за сприяння Всеросійського опікунства глухонімих у 1900 році спеціальні школи відкрились відразу в трьох містах – Києві, Чернігові та Лохвиці. Згодом школи такого ж профілю відкриваються в Олександрівську (1903, нині Запоріжжя), Ужгороді (1904), Одесі (1905, для єврейських глухонімих дітей), Сімферополі (1907) та Чернівцях (1908) [59].

З метою вирішення питання працевлаштування випускників шкіл, а також поглиблення їх професійних знань і вдосконалення професійних навичок Відомства пропонували створювати спеціальні заклади різних типів: школа-колонія, школа-хутір, трудовий будинок, технічне училище. Частково зазначені ідеї були реалізовані, зокрема в місті Олександрівську (нині Запоріжжя) Катеринославської губернії [90].

У цей період польське національне питання відіграло вирішальну роль у процесі становлення місцевого самоврядування Правобережної України кінця XIX – початку XX століття, що безпосередньо вплинуло і на освіту. Водночас, історія свідчить, що особи польського походження мали вплив на освіту і в Лівобережній Україні [4]. Зокрема, серед всіх спеціальних навчальних закладів цього часу найбільше виділялося Олександрівське училище (школа)–хутір для глухонімих (нині Запоріжжя). Його засновником та керівником був міський голова польського походження Фелікс Францович Мовчановський. Це була не просто школа, а невелике автономне містечко зі своїми навчально-виховними закладами, господарством та виробництвом. Окрім цього, воно мало свій філіал – школу-санаторій у Євпаторії. Діяльність закладу була настільки спланованою та унікальною, що навіть приїздили

закордонні делегації, зокрема зі США, щоб побачити таке «диво». Проте, слава цього закладу, створеного представником польської інтелігенції, згасла у буремних революційних подіях. У попередньому виді заклад вже не відродився.

Директор Олександрівської школи-хутора для глухонімих М. Лаговський переконливо доводив, що під впливом правильного навчання глухонімі здатні розвиватися розумово точно так само, як і нормальні. В правильному навчанні глухих усної мови він вбачав засіб досягнення порівняно високого ступеня їх розвитку [382].

З огляду на те, що на початку XIX ст. в Україні почали створюватися училища (школи) для глухонімих, мережа яких поступово зростала, до них потрапляли й діти з певною здатністю сприймати усне мовлення на слух. Орієнтовно у школах для глухонімих навчалось від 25% до 40% дітей зі зниженим слухом. У середині XIX століття зародилася ідея диференційованого навчання як необхідність різного (неоднакового) педагогічного підходу до вихованців училищ для глухонімих, залежно від наявності (відсутності) залишкового слуху, що об'єктивно сприяло виділенню з контингенту цих закладів «напівглухих» дітей (чи як їх називали в наступні періоди – туговухих, слабчующих, зі зниженим слухом). Проте практичні спроби вирішення проблеми диференційованого навчання мали характер лише експерименту. Оскільки навчання глухих дітей практикувалося невеликими групами, виокремити учнів зі зниженим слухом серед них та узагальнити особливості їх розвитку й навчання було практично неможливо [272].

Українські практики-дослідники (А.Бахметьєв, Г.Гурцов, Микола і Михайло Варди, М.Лаговський, А.Мальцев, Ф.Мовчановський, Н.Патканова, О.Прозоров, М.Яворський та ін.), маючи глибоке переконання щодо можливостей навчання дітей із порушеннями слуху (аж до вищих навчальних закладів), на практиці не мали широкої бази для дослідження, а відтак – і можливостей для реалізації диференційованого підходу до дітей з різним ступенем зниження слуху.

На початку XX століття почали створювати перші заклади для розумово відсталих дітей легшого ступеня. Так, 1904 року в Києві професор І. Сікорський спільно зі своїми доньками Ольгою та Оленою відкрили заклад під назвою

«Лікувально-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей», на той час – перший у світі Інститут дитячої психології. Глибоко відсталих дітей, чії перспективи розвитку були обмеженими, до закладу не приймали [59]. Діяльність цього навчального закладу не обмежувалася лише навчанням, вихованням і лікуванням дітей. Значну увагу персонал закладу приділяв вивченню дітей, з'ясуванню причин порушень їх розвитку, консультуванню батьків [24]. З 1912 року аналогічного профілю відділення почали створюватися в інших психіатричних лікарнях. Особливу увагу фахівці приділяли діагностиці, психопрофілактиці, дослідженню непсихотичних розладів у дітей, корекції межових відхилень, соціальної адаптації. Їх можна вважати прообразами сучасних Інклюзивно-ресурсних центрів [194].

1907 року в Галичині був створений Комітет з питань догляду за дітьми та молоддю, який 1911 року заснував у Львові першу в західному регіоні школу для дітей з порушеннями інтелекту [234].

Варто зазначити, що протягом XIX століття в Російській імперії відбулося три великі освітні реформи, але всі вони були спрямовані на загальну освіту і жодним чином не стосувались осіб з інвалідністю, хоча опосередковано впливали на їх навчання. Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з різними порушеннями, їхнє навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, глибоке вивчення у цей період порушувалися такими видатними вченими як А. Володимирський, М. Котельников, П. Мельников, І. Сікорський, І. Соколянський, О. Щербина та іншими [42].

Водночас, прагнення будувати сильну європейську державу змушувало правлячі кола дбати про громадян майбутньої імперії. Цьому мало сприяти не лише запроваджена з 1908 року обов'язкова початкова освіта, а й створення цілої мережі притулків для соціально вразливих категорій дітей, у тому числі й інвалідів [233].

На початку XX століття в Російській імперії був розроблена остання освітня реформа – проект закону про загальну обов'язкову початкову освіту (1908), на реалізацію якого відводилося 10 років, проте він так і залишився мрією. Передбачалось, що у нього будуть закладені норми і щодо дітей з інвалідністю. Не

дивлячись на те, що такий проект був досить прогресивним кроком на той час, у ньому не передбачалося фінансування спеціальних навчальних закладів [212].

Аналіз наявних літературних джерел засвідчив, що у другій половині XIX століття спостерігалось формування громадської і наукової думки про необхідність навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Ще в дореволюційні часи вчені та громадськість неодноразово звертали увагу на необхідність організації спеціальної допомоги таким дітям, зокрема і логопедичної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення (І. Сікорський, І. Хмелевський). Вони підіймали ці питання на різноманітних наукових конференціях, з'їздах, висвітлювали в наукових монографіях та періодичних виданнях. Саме це і сприяло можливості розробки та наукового обґрунтування нових напрямів корекційної допомоги і, як наслідок, зумовило необхідність підготовки професійних дефектологічних кадрів на рівні вищих навчальних закладів [134]. Проте, проблеми забезпечення діяльності навчальних закладів для дітей з інвалідністю спеціально підготовленими кадрами далеко не відразу знайшли своє вирішення, хоча прогресивні вчені того часу, в першу чергу, видатний вітчизняний психіатр і психолог І. Сікорський (1842-1919), підкреслювали необхідність поєднання у фаховій підготовці педагогів відповідного профілю ґрунтовних медичних, психологічних і педагогічних знань [118].

Початком організації вищої дефектологічної освіти в Україні можна вважати саме відкриття у 1907 році Фребелівського жіночого педагогічного інституту в м. Києві, де вперше в Україні розпочалася підготовка вчителів-дефектологів. Засновником і першим директором цього інституту був професор І. Сікорський, завідувач кафедри психіатрії і нервових хвороб Київського університету св. Володимира [135].

Відповідно до Статуту, в 1909 р. Київське Фребелівське товариство, яке було створено з метою виходу педінституту з-під шефства Київського товариства трудової допомоги для інтелігентних жінок, відкрило у своєму складі педагогічний інститут, дитячий садок, початкову школу, дитячий притулок та педагогічну амбулаторію. За словами І. Сікорського, означені заклади внутрішньо пов'язувались між собою,

складаючи педагогічне ціле, що, в свою чергу, було тогочасним своєрідним прообразом сучасного навчально-виховного та науково-дослідного комплексу [135].

Фребелівський педагогічний інститут засновувався і розглядався в системі педагогічного об'єднання як «вища жіноча педагогічна школа для наукової і практичної підготовки слухачок до педагогічної діяльності». Високий рівень професорсько-викладацького складу підтверджує вирішальне значення педагогічної підготовки на високому саме науковому рівні у навчально-виховному процесі педвузу [135].

Відкриття такого закладу як вищої освітньої установи, що вела підготовку педагогічних кадрів, зокрема за медико-психолого-педагогічним профілем і згодом увійшла до складу створеного 1920 року Київського інституту народної освіти (КІНО), можна вважати початком організації вищої дефектологічної (у єдності з дошкільною і початковою) освіти в Україні [118].

Прогресивно налаштовані сурдопедагоги та громадські діячі бачили недоліки в освіті дітей з інвалідністю. Протягом означеного періоду вони тричі збиралися на з'їзди та обговорювали їх. Останній перед революційними подіями відбувся 1910 року.

У кінці 1910 року в Москві на базі Арнольдо-Третьяківського училища глухонімих протягом 5 днів тривав Всеросійський з'їзд діячів виховання, навчання та захисту глухонімих. Він викликав великий інтерес в українських керівників та вчителів спеціальних шкіл. Найбільша делегація була від Олександрівського училища-хутора (П. Гладуш, С. Гонтар, К. Крилов, М. Лаговський, А. Мальцев, М. Попова, І. Соколянський, О. Сафонова (Євпаторія, філія Олександрівського училища-хутора); з Києва було чотири представника (А. Василевська, А. Марченко, Н. Патканова-Кранковська, В. Штейн); з Одеси три (І. Гешелін, С. Кугель, О. Снегірьов); з Харкова три (В. Ветухов, Ф. Єкімова, М. Северіна); з Малина два (Д. Сперанський, Ф. Яворський) та один представник із села Тіге Херсонської губернії (Г. Янцев). Це свідчить про живий інтерес до справи навчання та виховання дітей з порушеннями слуху [393].

Відомий вчений І. Соколянський був небайдужим до проблем розвитку національної школи, навчання дітей з особливими освітніми потребами. До цього з'їзду він підготував доповідь «Про навчання українських глухонімих дітей рідній мові», яка не була зачитана на засіданнях, але 1911 року її опублікував український журнал «Світло» [119].

Тривалий час ініціатива піклування про дітей з порушеннями інтелекту надходила від громадських організацій і приватних осіб. На початку ХХ століття в Україні були зроблені перші спроби відкрити спеціальні заклади в системі державної освіти. Так, 1911 року в Харкові на кошти відділу народної освіти відкрився перший допоміжний клас для розумово відсталих дітей у Пушкінському міському училищі. У 1915/16 навчальних роках відкриваються допоміжні класи ще у восьми початкових училищах [114].

Функціонування спеціальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами зумовлювало необхідність розробки теоретичних і методичних аспектів їх навчання, виховання, статутних правил утримання дітей. Тривалий час ці питання розроблялися безпосередньо ентузіастами-засновниками закладів, які покладалися на власний досвід. Єдиної системи навчально-виховної роботи з глухими, сліпими і розумово відсталими дітьми тоді не було, як і єдиних навчальних планів і програм. Спостерігалася й розбіжність у методах педагогічної роботи. Звичайно, це негативно позначалося на якості навчальної діяльності, особливо периферійних спеціальних закладів. У виховній роботі переважали філантропічно-опікунські принципи й підходи [24].

Ми погоджуємось з думкою академіка М. Ярмаченка, який був переконаний в унікальності та специфічності кожного спеціального навчального закладу в дореволюційний період, вважав їх несхожими між собою. Серед причин розбіжностей дослідник називає наступні: по-перше, відсутність єдиних навчальних планів, програм і підручників, тобто єдиної чіткої системи навчально-виховної роботи в них; по-друге, відсутність єдиного кваліфікованого керівництва навчально-виховною роботою в існуючих школах, що призвело до того, що «кожен заклад проводив роботу так, як могли організувати її практичні працівники, виходячи з конкретних місцевих

умов» [129]. Проте, найголовнішою причиною такого становища було те, що всі спеціальні заклади для навчання дітей з особливими освітніми потребами не були підпорядковані Міністерству освіти. Тому, не дивлячись на те, що в Україні до 1917 року була створена мережа спеціальних навчальних закладів для навчання осіб з інвалідністю, не була оформлена єдина національна система спеціальної освіти. Так, наприкінці XIX століття в Україні загалом функціонувало 23 спеціальних навчально-виховних заклади, 1914 року їх нараховувалося вже 35. Загальна кількість вихованців становила 1296 [59].

Водночас, існуюча в Україні на початку XX століття мережа спеціальних закладів для різних категорій дітей була недостатньою і не задовольняла навіть мінімальних потреб населення в їх вихованні. За даними багатьох дослідників (О. Граборов, О. Щербина, М. Ярмаченко), у дореволюційний час у різних типах спеціальних закладів вихованням охоплювалося від 2 до 5 відсотків глухих, сліпих та розумово відсталих. Переважна їх більшість утримувалася на кошти благодійних товариств, братств, піклувальників, приватних філантропів за цілковитої байдужості держави. Це спричиняло нестабільність мережі цих закладів, залежність їх роботи від пожертвувань на утримання дітей [155]. На це впливало і тогочасне законодавство. Відповідно до нього (ст. 381. Т. X, ч. 1) глухонімі та німі знаходились під опікою до 21 року, а потім проходили законне освідчення (через лікарське відділення губернського правління). Особи, особливо діти, які втратили слух, ставали об'єктами громадської та приватної добродійної діяльності [156].

Підсумовуючи необхідно зазначити, що до 1917 року становище дітей з інвалідністю в Україні було вкрай незадовільним. Організованим навчанням і вихованням абсолютна більшість із них охоплена не була. Водночас, у періодичних виданнях з'являлися публікації А. Володимирського, В. Короленка, І. Соколянського, О. Щербини та ін., у яких висвітлювали питання про спеціальне виховання аномальних дітей. Мали місце і практичні кроки в цьому напрямі. Прикладами можуть бути лікарсько-педагогічний інститут Сікорського в Києві та інші заклади, у яких було зроблено спробу поєднати лікувальні та педагогічні засоби в роботі з нервовохворими й аномальними дітьми [155].

Є. Петровський зазначає, що в дореволюційні часи масові теоретичні дослідження в галузі спеціальної освіти не проводились, оскільки не існувало окремих централізованих науково-дослідних закладів. Також, не зважаючи на чисельні ініціативи дослідників-аматорів та гостру потребу у наданні логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення, державних закладів для них в Україні у цей період не існувало [135].

Не зважаючи на гостру потребу в організації логопедичної допомоги та результати досліджень різних порушень мовлення у дітей, влада ігнорувала ініціативи прогресивної громадськості. В закладах для глухих, сліпих та розумово відсталих дітей утримувалися і діти з порушеннями мовлення, але отримували лише елементарну педагогічну допомогу [17]. Логопедичну допомогу у дореволюційній Україні вперше почали надавати приватні клініки у процесі виховання та навчання глухонімих, сліпих, розумово відсталих дітей (лікарсько-педагогічний заклад доктора І. Маляревського (1882), лікарсько-педагогічний інститут доктора І. Сікорського 1905), школа-санаторій для дефективних дітей доктора В. Кащенко (1908)) [155].

Українські громадські діячі та практики-дослідники (А. Бахметьєв, Г. Гурцов, Микола і Михайло Варди, М. Лаговський, А. Мальцев, Ф. Мовчановський, Н. Патканова, О. Прозоров, М. Яворський та ін.), маючи глибоке переконання щодо можливостей навчання дітей із порушеннями слуху (аж до вищих навчальних закладів), проте, на практиці не мали широкої бази для дослідження, а відтак – і можливостей для реалізації диференційованого підходу до дітей з різним ступенем зниження слуху [272]. У цей період для навчання глухонімих використовувалась дещо оновлена дактильна абетка (Додаток Г).

Микола Михайлович Лаговський (1862-1933) є одним з видатних діячів вітчизняної сурдопедагогіки. Його робота «Навчання глухонімих усному мовленні» (1903), яка в дореволюційний період витримала два видання, була настільною книгою для вчителів глухих. Науково-педагогічна діяльність М. Лаговського справила великий вплив на подальший розвиток радянської сурдопедагогіки [117].

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з інвалідністю, їх навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, глибоке і

всебічне вивчення порушувалися О. Володимирським, І. Сікорським, О. Щербиною, І. Соколянським, П. Мельниковим, В. Ветуховим, М. Котельниковим та ін. Їхні публічні виступи на з'їздах і конференціях, наукові публікації, в яких висловлювалися оптимістичні переконання і погляди щодо перспектив розвитку цих дітей, нашоувалися на глуху стіну байдужості чиновників із Міністерства освіти. Тому основним джерелом існування закладів подібного типу були пожертви приватних осіб, які в роки Першої світової війни різко знизилися й школи для аномальних дітей у більшості стали занепадати й закриватися [59].

2.3. Зародження та розвиток спеціальної освіти в Польщі (початок XIX століття – 1917 р.)

У 1772 – 1918 роках Польща опинилася в ситуації, коли на її землях, які входили до складу різних держав, відбувалися події, на які вона не могла впливати. 1795 року, після третього поділу, Польща остаточно втратила незалежність і була поділена між Росією, Австрією та Пруссією. Цей період на польських землях пов'язаний із розвитком промисловості та виникненням освіти [228].

На розвиток освіти у польських землях, приєднаних до країн-завойовників у кінці XVIII – середині XIX століття, впливали не лише політичні події, характерні для Європи в цілому, але й перспективи економічного розвитку цих земель [64]. Зміни в освітньому законодавстві та загальні тенденції в системі освіти кожної з цих країн, безперечно, позитивно вплинули на розвиток діяльності з догляду та виховання дітей з інвалідністю [467].

Наприкінці XVIII століття, в епоху значних соціально-економічних та політичних змін, можна помітити зміну підходу до дитини в загальному розумінні [522]. Водночас, порівняно з іншими країнами, польська спеціальна освіта в цей час мала незначні досягнення, оскільки вона виникла в дуже складних суспільно-політичних умовах. Мережа спеціальних шкіл Польщі до 1918 року була незначною [409].

У першій половині XIX століття на території Королівства Польського, включеного до складу Російської імперії після Віденського конгресу, формування

системи освіти відбувалося під впливом тенденцій економічного розвитку Королівства і його потреб в кадрах [64].

Освітня політика була орієнтована на розвиток елементарної освіти та перетворення народної школи на фундамент системи просвіти. Шкільний закон 1808 року визначав правові та організаційні засади елементарної освіти, згідно з якими всі міські діти віком від 6 років і сільські – від 8 років були зобов'язані до 11-12 років відвідувати елементарну школу незалежно від віросповідання [64]. Проте, у документі не йшлося про дітей з різними порушеннями, тому вони й надалі залишались без освіти та повністю ізольовані від суспільства.

Значну увагу на них почали звертати на початку XIX століття, коли організовували різні форми опіки. Незважаючи на це, прогресивна громадськість все активніше почала піднімати питання про їх навчання. Це питання потребувало вирішення, оскільки дітей з різними порушеннями було багато. Першими були створені спеціальні навчальні заклади для глухонімих та сліпих дітей, оскільки ці порушення були найбільш помітними. На той час ще не існувало класифікації інтелектуальних порушень, а психіатри лише вивчали їх природу і походження, тому відбір дітей на навчання з розумовою відсталістю був набагато складнішим. З огляду на це, такі спеціальні навчальні заклади виникли набагато пізніше. Всі заклади були приватними установами, відкриті особами, які турбувалися про долю таких дітей [480].

Система спеціальної освіти Польщі, як і України, була орієнтована на навчання трьох категорій дітей: на початку періоду – глухих і сліпих, пізніше – розумово відсталих [391]. Цей процес базувався на організаційних прикладах, взятих з різних європейських країн [480].

Інформація про створення та розвиток спеціальних навчальних закладів для глухих в інших країнах Європи на межі 18-го та 19-го століть поширилася і в Польщі. Це стимулювало спроби організувати навчання глухих дітей на своїй території [507].

На польських землях, які входили до складу Російської імперії, перша спроба навчання таких дітей була зроблена на початку XIX століття. 23 жовтня 1817 року у Варшаві о. Яків Фальковський (Jakub Falkowski) (1775-1848) відкрив Інститут

глухонімих (Instytut głuchoniemych). Він був заснований указом Урядової комісії з конфесій і громадської освіти. Фальковський і його однодумці вважали, що глухі, а згодом і сліпі, діти повинні перестати бути «ізгоями» в суспільстві [480].

Важливим фактом є те, що напередодні, 1815 року, керівництво закладу разом із трьома глухими учнями було відряджене до Відня для вивчення навчання глухих за методом священика де Г'Епе [480].

Як зазначає один з дослідників польської сурдопедагогіки професор Богдан Щепанковський (Bogdan Szczepankowski), створення Інституту можна вважати початком спеціальної освіти в Польщі, хоча раніше тричі були спроби створити подібні школи, але їх вплив на польську педагогіку не був успішним [496].

Особливе місце в історії польської логопедії займає Ян Сестшинський (J. Siestrzyński), лікар за освітою, якого деякі дослідники називають «батьком польської сурдологіпедії» [474]. Її основою є метод формування мовлення дітей з порушеннями слуху, який він створив [468].

Ідея відкриття школи для глухих дітей у Варшаві повністю захопила Сестшинського. Побачивши в цьому можливість проведення подальших досліджень та експериментів з мовою, її фізіологією та патологією внаслідок глухоти, він вирішив покинути роботу лікаря та переїхати до Варшави, коли інститут був створений. Ян Сестшинський розпочав пішохідну подорож до Варшави, відвідуючи заклади для глухих у Празі, Вроцлаві, Лейпцигу та Берліні. У перших двох школах він спостерігав методіку викладання, засновану на методі виразу обличчя, якому він раніше навчився у Відні. Лише в школах Берліна та Лейпцига він зустрівся з методом дидактичної роботи, що полягає у навчанні усного мовлення з відривом від мови жестів. Потім Сестшинський переконався, що навчання мови глухих можливо і в багатьох випадках дає позитивні результати. Ця думка постійно супроводжувала Сестшинського. 6 грудня 1817 року Ян Сестшинський отримав від Комісії з питань релігійних конфесій та народної освіти (WRiOP) номінацію штатного викладача в Інституті глухих у Варшаві з річною зарплатою 450 рублів сріблом та зобов'язанням викладати щоденно [474].

Я. Сестшинський займався навчанням читання дітей з труднощами у навчанні, що дозволило йому дослідити секрети фонетики та фонології [468].

Сестшинський вважав навчання мовленню основною метою сурдопедагогіки, він підготував методологію такої діяльності. Свої пропозиції щодо викладання мови він виклав у праці «Теорія і механізм мовлення» (1820). У цій роботі є не лише значні на ті часи знання про навчання читання (частина 1), але й докладні шляхи роботи над розвитком артикуляції у людей з порушеннями слуху (частина 2). У частині, присвяченій навчанню глухих, автор представив докладні фонетичні описи звуків (нормальних та патологічних) та методи їх індукції. Він розрізнив кілька ступенів втрати слуху та рекомендував стимулювати їх у разі незначних втрат слуху, а також запропонував методи використання усних знаків для підтримки навчання мовлення [468].

На жаль, ця робота, що складається майже з 600 сторінок, не збереглася, під час пожежі згоріла разом із бібліотекою Інституту глухих. Пізніше вона була відновлена з копії рукопису [496, s. 111]. Вона, безсумнівно, є новаторським внеском автора у сферу сурдологопедії. Ця робота характеризується сміливістю інноваційних концепцій та поглядів, і, крім того, вона є прикладом того, що її автор усвідомлював необхідність спеціалізованої підтримки та допомоги тим, хто опинився в особливо складній ситуації. Він звернув увагу на потреби глухих людей, відсутність слуху яких практично унеможлиблює нормальний розвиток мовлення, а отже, і оволодіння рідною мовою. Автор включив у свою роботу, крім детальних вказівок для тренування мовлення глухих, також дві цікаві класифікації звуків, одна з яких вважалася цілком оригінальною, інша, більш традиційною, була певною модифікацією існуючої класифікації [472].

Ян Сестшинський на той час уже розумів надзвичайну роль батьків у реабілітації дитини. У своїй роботі він писав: «Напевно, ніхто не в змозі цього зробити, і ніхто не може зробити так багато для блага глухонімого, як його власні батьки, маючи його перед собою з колиски» [468].

Працюючи в Інституті Сестшинський був свідком народження польської мови жестів, яка щойно створювалася в закладі й спочатку мала лише кілька десятків, а

потім кілька сотень символів, а граматичні правила цієї мови ще були на початковій стадії формування [496, s. 111].

Сестшинський заснував літографічну майстерню в Інституті – першу в Польщі, яка представила нову, привабливу техніку друку. Таким чином, він був попередником професійного навчання глухих та попередником нової поліграфічної технології [482].

Перед відкриттям закладу Якуб Фальковський вивчив досвід роботи подібних шкіл у Німеччині. На навчання зараховувались хлопчики та дівчатка віком від 6 до 16 років [480]. Навчання тривало 4 роки і включало програму початкової школи. Фальковський був викладачем мови жестів. Він використовував метод жестової (французької) мови, але також дозволяв вивчати мовлення, наслідуючи рот (тобто, зчитування з губ) [234]. Інші предмети читали викладачі Варшавського університету, відкритого роком раніше. Крім теоретичних предметів, учні також вивчали різні ремесла [480]. Так, у 1829/1830 навчальних роках викладали 23 ремесла [473]. Інституту підтримувалася державними грошима, пожертвами та власними прибутками від продажу виробів [467].

Директор Інституту о. Фальковський вважав найкращим методом навчання – використання мови жестів, яку він вивчив у Відні. Водночас, він розширив набір знаків мови жестів відповідно до потреб освіти та виховання. Щодо впровадження голосового методу навчання він зустрів сильний опір директора. Таким чином, плани Сестшинського, пов'язані з використанням мовлення у навчанні глухих, виявились неможливими. Розчарований цим, 13 квітня 1820 року Ян Сестшинський подав у відставку, оскільки йому перешкоджали у використанні методу викладання. Комісія WRiOP намагалася примирити конфліктуючі сторони, збільшивши зарплату Сестшинського, але ненадовго, оскільки менш ніж через рік, у березні 1821 року, Ян Сестшинський знову подав у відставку і цього разу він її отримав [477]. На жаль, через різницю поглядів з о. Фальковським щодо методики викладання Сестшинський, після трьох років роботи в Інституті, вирішив повернутися до професії лікаря і виїхати з Варшави [482].

У 1927 році вчителем релігії в Інституті глухих у Варшаві почав працювати о. Йозафат Щигельський (ks. Jozafat Szczygielski) 1827 році. 1836 року він був

призначений префектом Інституту, а через рік став його директором. Він обіймав цю посаду до 1864 року [475].

Щигельський не був прихильником знакового методу навчання, що застосовувався в Інституті на той час. Він вважав, що глухі діти, насамперед, повинні вивчати усне мовлення, підтримуване читанням і письмом, тому він також працював з дітьми над їх артикуляцією [475].

Вже 1837 року учням четвертого класу (тоді останнього) офіційно заборонили користуватися мовою жестів, а через кілька років було офіційно запроваджено нагородження учнів за використання звукової мови. Для того, щоб дітям було легше спілкуватися письмово, вони були оснащені портативними приладами (pugilaresiki), що містили планшети для письма стилусом [502]. Проте знайти детальнішу інформацію про цей прилад та його застосування не вдалося.

Навчання сліпих дітей розпочав також о. Я. Фальковський, 1821 року прийнявши декількох до Інституту глухих [466]. Згодом їх кількість почала збільшуватись.

1839 року Йозафат Щигельський разом зі вчителем Павлом Рилковським (Pawłem Ryłkowskim) провів 8 місяців у Пруссії, Саксонії, Баварії та Австрії. Він ознайомився зі станом освіти та виховання в місцевих школах для глухих та сліпих. Головною причиною цієї тривалої поїздки був той факт, що в Інституті глухих у Варшаві проводилася підготовка до відкритих класів для незрячих дітей, які відбулися в 1842 році. Після повернення він був повністю впевнений у необхідності навчати глухих дітей мовленню і розвивав діяльність Інституту в цьому напрямі [475].

1842 року в закладі був створений відділ для навчання сліпих дітей, внаслідок чого він змінив назву на «Інститут глухонімих і сліпих» (Instytut głuchoniemych i ośiemniałych). Така назва зберігалася до 1962 року. 1872 року в ньому було відкрито педагогічні курси для підготовки вчителів для глухих дітей. Це був перший заклад для спеціальної підготовки вчителів у Польщі [480].

Щигельський був автором двох важливих праць – «Букваря для навчання глухих» та «Про метод навчання говорити і писати», написаного в 1845 році. Ці роботи не друкувались, викладачі Інституту використовували їх для практичної

діяльності. На жаль, вони не збереглися [502]. Проте, найважливішою була праця Йозафат Щигельського – «Практичний метод навчання польської мови для глухих», видана після смерті автора у двох частинах, перша з яких стосувалася викладання іменників та займенників, а друга – викладання дієслів. Насправді книга Щигельського – це був методичний посібник викладання польської мови, написаний доступною мовою, «... щоб батько, взявши підручник, міг навчати свою дитину». Ця робота, впродовж багатьох років використовувалася викладачами Інституту як методичний посібник. На той час це була одна з перших задокументованих праць на межі сурдологопедії [449].

Відповідно до Закону про освіту 1839 року, прийнятого в Російській імперії, діти з різними формами порушень могли здобувати освіту лише у приватних закладах на початковому рівні. Середня школа була доступною виключно для дітей шляхти, чиновників і буржуазії та переходила в підпорядкування центральній владі в Петербурзі. Шкільний закон 1851 року здійснив повну уніфікацію польської освіти з освітою в Російській імперії: обов'язковими були єдині навчальні програми, ідентичною була й структура середньої школи [64]. Відповідно до цього закону, польська освіта втратила свою ідентичність. Це прослідковується на діяльності Інституту глухонімих та сліпих. З 1887 року його очолювали російські директори, а паралельні відділення були запроваджені з російською мовою навчання. З 1896 року всі предмети (крім релігії) викладалися російською мовою [473].

На польських землях, які відійшли до Пруссії, у цей період було створено школу для глухих у Мідичі Підляській та відкрито Інститут глухонімих і сліпих у Лодзі (1832, за іншими даними у Познані) [473].

У другій половині XIX – на початку XX ст. царат, впроваджуючи русифікацію України та інших окраїн імперії, проводив активну дискримінаційну політику стосовно всіх національних меншин, особливо системно здійснював деполонізацію польського населення Київщини, Волині й Поділля, обмежуючи його духовні потреби, позбавляючи права на рідну мову, освіту, культуру, мати свої представницькі органи, установи й товариства. Скрутні умови, в які потрапила польська громада, призвели до відкритого і нелегального опору цій політиці, до

розвитку культурно-просвітницького руху в його середовищі для збереження національного самовираження. Попри всі заборони, польська інтелігенція знаходила шляхи не тільки для задоволення своїх духовно-культурних потреб, але й вносила посильний вклад у розвиток як власної, так і культури всього українського народу [7].

Розвиток освіти в Королівстві Польському в другій половині XIX ст. відбувався під впливом низки об'єктивних чинників – поразки Російської імперії в Кримській війні (1853-1856), втрати міжнародного та внутрішнього престижу, нарощення революційної ситуації всередині самої імперії, які призвели до пом'якшення національного гніту та лібералізації відносин на території Королівства як способу запобігання чергового революційного вибуху серед польського населення. Увага педагогічних діячів того періоду була зосереджена на дискусії про функції та завдання окремих ланок шкільної системи, ролі вчительства, значенні позашкільного виховання. Це мало позитивний вплив і на навчання дітей з особливими освітніми потребами [64].

У прийнятому 1862 року Законі про публічне виховання у Королівстві Польському знайшли відображення прогресивні тенденції освітньої політики європейських країн. Йшлося про загальнодоступність середньої освіти, розширення мережі професійних шкіл та відновлення вищих навчальних закладів. Закон повертав польській школі національний характер, забезпечував їй автономію, ліквідував розпорядження про уніфікацію системи освіти в Королівстві та Російській імперії, підвищував соціальний статус вчителя [64].

У цей період на польських землях виникли асоціації, які дбали про матеріальне і моральне добро осиротілих і деморалізованих дітей, серед яких були й діти-інваліди. Метою створення асоціацій було забезпечення дітям-сиротам доброго виховання, професійної підготовки і захисту від злиднів. До їх структури входили фахівці з різних сфер, зокрема, судді, члени муніципальних рад дітей-сиріт, представники окружних рад, педагоги, які займалися вихованням сиріт або безпритульних дітей, представники виховних закладів і асоціацій [75].

У 1863–1864 роках у Польщі відбулося польське (січневе) повстання. Воно сприяло загальному піднесенню патріотичного духу серед поляків та інших народів,

що знаходилися у складі великих держав та вважали свої права «ущемленими». В цей час значно піднявся просвітницький рух, зросло прагнення до чіткого визначення власної ідентичності [190].

У другій половині XIX століття, із введенням у багатьох країнах обов'язкової освіти, проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набула іншого значення [480]. Вона була прискорена впровадженням медичного нагляду за дітьми та молоддю, а також розвитком психології [473]. Державні органи влади були мобілізовані для організації спеціальних навчальних закладів для таких дітей та почали готувати вчителів у цій галузі [480].

Розвиток польської школи у другій половині XIX ст. на землях, приєднаних до Австрії, відбувався під впливом політичних змін, причиною яких була поразка Австрії у австро-німецькій війні (1866). Збереження єдності монархії вимагало внутрішніх реформ, які б надавали автономію захопленим народам, у тому числі і в сфері освіти. Як наслідок, був прийнятий Закон про національну мову викладання у народних і середніх школах (1867) [64].

На польських землях, які входили до складу Пруссії, у Вольштині 1853 року була відкрита школа для сліпих, яка 1872 року переїхав до Бидгоща [480]. 1871 року у Бидгощі також була відкрита школа для глухонімих [467]. Згодом такі заклади були створені у Щецині та Вроцлаві. Пізніше у Вроцлаві Інститут глухонімих був об'єднаний з Інститутом сліпих [473].

До цього часу в більшості шкіл для глухонімих панував мімічний метод навчання. У 1880 році відбувся Другий з'їзд вчителів глухих у Мілані. На ньому було прийняте рішення, що основним методом навчання глухих буде звуковий. Це у подальшому спричинило різке погіршення результатів навчання у школах для глухих в Польщі, зниження рівня освіти глухих [500].

У цей час з'явилися початки допомоги дітям, які мали порушення опорно-рухового апарату. У 1892 році у Варшаві був створений Гімнастичний інститут для інвалідів (*Zakład Gimnastyki Inwalidzkiej*), до якого приймали дітей та підлітків з легкими порушеннями опорно-рухового апарату [473].

З кінця 18 століття з'явилися перші прояви інтересу до розумової відсталості та психічних захворювань, особливо в медичних колах. Діяльність по догляду за ними здійснювала благодійна асоціація, фонди та релігійні ордени. Перші школи для таких дітей відкрились майже через сто років, на рубежі XIX-XX століття та розвивалися завдяки місцевим органам влади і благодійності [473].

У досліджуваний нами період термін «дошкільне виховання» ще не був визначений. Під цим поняттям малися на увазі мета і зміст дошкільної освіти, вимоги щодо впорядкування діяльності педагогів, батьків, а також методи й організація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах різного типу, які раніше називались «захоронками» (дитячими садками) [1].

Кінець XIX століття був пов'язаний з розробкою іншого підходу до проблеми інвалідності, а саме психолого-педагогічного. Це було результатом динамічного розвитку соціальних наук, що відбувся в цей період [403]. Найбільший внесок у розвиток цього питання здійснив професор Ян Пільц (Jan Piltz). Він був польським неврологом і психіатром, професором Ягеллонського університету і першим завідувачем кафедри неврології та психіатрії Ягеллонського університету, творець неврологічної школи у Кракові, громадський активіст [480].

Окрім цього, інтенсивний розвиток допоміжних класів і шкіл для розумово відсталих дітей прямо пов'язаний з введенням в західноєвропейських країнах закону про загальну початкову освіту, дія якого поширювалась і на польські землі, які до них входили. Почавши вивчати всіх без винятку дітей, держава змушена була створювати паралельну освітню систему для дітей, які не в змозі засвоїти освітній стандарт у встановлені терміни. Саме так діти з інтелектуальними порушеннями почали виділятися в особливу категорію дітей, які потребували спеціального навчання [391].

Найбільша кількість закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями на польських землях знаходилась у Познані та Сілезії. 1896 (за іншими даними – 1897) року на польській землі, яка належала Пруссії, у Познані була відкрита перша школа для дітей з легкими розумовими порушеннями. 1909 року в ній вже було 100 учнів (57 хлопців та 43 дівчаток). 1907 року в психіатричному закладі в Овінську поблизу Познані був організований спеціальний клас для дітей з більш важкими

інтелектуальними порушеннями. 1913 року в Торуні була відкрита ще одна спеціальна школа [480].

В Сілезії, яка входила до складу Австрії, такі школи були створені у Крулевській Гуті (1900, Хожув), Пескари-Шльонських, Катовіцах, Битомі, Рибнику, Олесниці Опольській, Люблінці, Рувно (1904, Рівне), Львові (1911 і 1918) [473]. 1907 року був заснований Галицький комітет з питань догляду за дітьми та молоддю, який відкрив заклад для дітей з розумовою відсталістю у Кракові (1912) [480]. Крім німецької мови та арифметики їм викладали майже виключно ремесла, переважно столярне, взуттєве та плетіння кошиків [473].

На польських територіях, які входили до складу Російської імперії, опіку над людьми з інтелектуальними порушеннями здійснювала Церква та благодійні організації [467]. Перша школа для дітей з порушеннями інтелекту була відкрита 1904 року Євангелічно-Аугсбургською комуною у Варшаві. Інший заклад (для дітей зі складними порушеннями інтелекту) заснувала 1907 року міська рада Варшави у Кароліні біля Брвінува [409].

Незважаючи на присутність людей з інвалідністю в соціальних структурах з самого початку людської історії, лише ХХ століття принесло розуміння потреби у цілеспрямованій та інтенсивній терапії, реабілітації, освіті, підтримці в прагненні незалежності та їх соціальній інтеграції [409].

На початку ХХ століття центром педагогічної науки в Королівстві Польському була Варшава, у якій продовжували розвиватися ідеї епохи варшавського позитивізму, налагоджувалися контакти з європейською педагогічною думкою, відкривалися нові напрями педагогічних досліджень на основі сучасної методології [64].

ХХ століття – це початок системних рішень в польській освітній політиці. 1905 року в Польщі з'явилися перші профспілкові організації вчителів [243]. 1907 року були створені центри професійного консультування, головним завданням яких було вивчення дітей з інвалідністю та спрямування їх у відповідні навчальні заклади [460].

1907 року Данута Зільберова (Danuta Zilberova) та Євгенія Люблінерова (Evgenia Lublinerova) відкрили приватну школу для інвалідів у Варшаві. Вона була

корисною для експериментальних робіт Польського товариства вивчення дітей, яке було єдиним середовищем у Польщі, що проводило дослідження з питань, пов'язаних із розумовою відсталістю [409].

1910 року в Москві у Всеросійському з'їзді діячів виховання, навчання та захисту глухонімих приймали участь польські фахівці, а саме: інспектор Цан-Магнус Мартинович (Tsang-Magnus Martynovic), директор Варшавської школи глухонімих Е. Юргенс (E. Jurgens), вчитель школи Еварист Радзішевський (Ewaryst Radziszewski). Це свідчить про живий інтерес до справи навчання та виховання дітей з порушеннями слуху [393].

Альберт Швейцер, німецький лікар та місіонер, ідеї та праці якого мали значний вплив на польську освіту, зазначав, що роль спілкування в соціальному житті людини дуже важлива. Ті чи інші обставини можуть усунути людину від спілкування, але до нього потрібно постійно повертатись [416]. Ідею Швейцера взяли за основу сурдопедагога при роботі з дітьми з порушеннями слуху.

Варто зазначити, що в той час до вчителів глухих дітей зверталися за допомогою та професійною підтримкою у випадку різних мовленнєвих розладів у дітей. Ці вчителі були єдиними фахівцями в галузі логопедії, хоча і опікувались дітьми з порушеннями слуху [495]. У Варшаві працював приватний заклад «Zakład Leczenia Zboczeń Mowy» Владислава Олтушевського (Władysław Oltuszewski), який впровадив модель профілактики, діагностики та терапії порушень мови у Варшаві [446].

Людина, яка надала особливу послугу польській спеціальній освіті та піклуванню про сліпих людей – це Ружа Чацька (Róża Czacka), яка втратила зір, коли їй було 22 роки. Разом зі Станіславом Буковецьким (Stanisław Bukowiecki), який також втратив зір, вона 1910 року створила Асоціацію по догляду за сліпими [467]. та відкрила перший будинок для групи сліпих дівчат у Варшаві, а 1913 року Варшавське товариство піклування про сліпих організувало школу для сліпих хлопців [480]. Важливим історичним фактом є те, що Ружа Чацька народилася в Україні, а саме Білій Церкві на Київщині [465].

Важливу роль у розвитку теорії та практики спеціальної освіти дітей-інвалідів у Польщі відіграла Юзефа Йотейко (Józefa Joteyko) (1866 - 1928), яка як представник «нової освіти» за кордоном підготувала у роки Першої світової війни перші проекти організації системи навчання дітей-інвалідів. До її наукових досягнень належать 262 опубліковані праці та багато робіт у рукописах. Більшість із них стосується педагогічних питань, насамперед дослідження сенсорних вражень, розвитку та виховання ненормальних дітей, діагностування потреб дітей з інвалідністю. Вона вимагав створення спеціальних відділів у складі початкової школи та активної участі в освіті вчителів для потреб спеціальної освіти [409].

1911 року в Польщі було запроваджено обов'язкову освіту для глухих дітей віком від 7 до 15 років [473]. Для сліпих дітей навчання було не обов'язковим, за бажанням батьків або опікунів. На рубежі XIX-XX століть система Брайля почала набирати все більшого визнання. Вона була адаптована до алфавітів інших мов, зокрема і польської. У спеціальних школах для роботи з такими дітьми використовувались малюнки та карти, вибиті з листового металу, паперу, гіпсовим відливом, вишиті, наклеєні з природних матеріалів на картон, намальовані вручну методами, що дають опуклий малюнок тощо [508].

Олександр Могильницький (Aleksander Mogilnicki) та Владислав Шейнач (Władysław Szejnach) у 1916 та 1917 роках першими висунули вимоги щодо обов'язку держави виконувати соціальну функцію щодо дітей з особливими освітніми потребами [467].

Загалом, необхідно зазначити, що прусська, а потім німецька влада зробила набагато більше для осіб з інвалідністю, ніж російська чи австрійська. До 1918 року, завдяки досягненням влади, релігійних установ та приватних осіб, у Польщі було відкрито понад 30 спеціальних закладів, з них: для глухих дітей – 7 (з 461 вихованцями у навчальному році 1918/19), сліпих – 4 (зі 127 учнями у 1918/19 навчальному році) та для дітей з порушеннями інтелекту – 12. Ще 9 спеціальних закладів було відкрито для педагогічно занедбаних дітей, проте діти з інвалідністю у них не навчались [480].

Спеціальні школи для глухих в досліджуваний період не застосовували один і той же метод навчання глухих дітей. Суперечливі погляди на методи навчання відповідають європейському конфлікту між представниками оралізму (Самуель Гейніке) та прихильниками знакового методу (Шарль де л'Епе) [459].

Незважаючи на те, що шкіл для дітей з обмеженими можливостями на польських територіях було мало і їх розвиток відбувся набагато пізніше, ніж аналогічні заклади в західноєвропейських країнах, однак їх достоїнства не можна недооцінювати. Вони проводили заходи з ревалідизації (у нашому розумінні – реабілітацію) інвалідів, складали методологічну та організаційну базу, яка була відправною точкою для створення спеціальної освіти після 1918 року [409].

В історіографії польської шкільної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття важливу роль відіграли такі часописи, як «Педагогічний перегляд» (1906-1907 рр.), «Домашній опікун» (1856-1876 рр.), «Педагогічний рух» (1912-1917 рр.), «Вік» (1873-1905 рр.), «Виховання в школі та вдома» (1909-1917 рр.) та ін. У низці статей автори порушували проблему теорії та практики підготовки дітей до школи, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами.

Підводячи підсумки розвитку спеціальної освіти Польщі під час перебування її земель у складі інших країн, потрібно зазначити, що характерними рисами в цей період були: відокремлене навчання дітей з інвалідністю; організація спеціальних навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями, глухих, сліпих та педагогічно занедбаних; майже повна відсутність спеціальної підготовки вчителів до роботи з такими дітьми; велике розмаїття підходів у навчанні; відсутня унормованість спеціальної освіти. Заклади не змогли забезпечити всіх дітей з різними порушеннями навчанням, оскільки вони не входили до державної системи освіти та їх існування залежало, переважно, від приватної благодійності. Позитивним було те, що в навчально-виховному процесі застосовувалися нові організаційні та методичні рішення, використовуючи новітні європейські та польські педагогічні і психологічні знання. Головним призначенням цих установ було підготувати дітей з інвалідністю до самостійності життя і функціонування в суспільстві через професійну освіту [480].

Відповідно до алгоритму порівняльного аналізу, що репрезентований у першому розділі нашого дослідження, було отримано кількісні та якісні показники, які дають змогу оцінити стан сформованості системи спеціальної освіти на означеному етапі історичного розвитку.

Серед *зовнішніх чинників* якості спеціальної освіти початкового розвитку набули 50% з них. *Доступність до освіти*: Україна – 27 спеціальних шкіл для глухонімих, сліпих, розумово відсталих дітей (усього: 1300); Польща – 24 спеціальні школи, які забезпечували навчання таких самих категорій дітей, а також відбулося відкриття школи для дітей з порушеннями постави (усього: понад 1000). Недостатня кількість закладів (які не входили до системи загальної освіти) та вчителів не задовольняла потреби учнів. *Задоволення освітніх запитів* відбувалося виключно за ініціативи передової верстви населення. *Наступність у здобутті освіти* передбачала наявність дошкільної і шкільної ланок освіти. Попри існування прогресивних ідей щодо навчання й виховання дітей з інвалідністю, виявлено відсутність будь-яких *усталених думок (стандартів) щодо організаційних засад спеціальної освіти*, не йшлося про *перспективу їхнього подальшого професійного росту і соціального статусу*, поза увагою залишалися питання *культури й вихованості учнів* (жаль і опіка з боку суспільства залишалися основними характеристиками ставлення суспільства). Отже, результати дослідження дали змогу встановити схожі тенденції становлення зовнішніх чинників якості освіти в обох країнах.

Серед *внутрішніх чинників* якості спеціальної освіти кращого ступеня розвитку обох країн зазнала *якість реалізації освітнього процесу*, 66% субчинників у складі якої набули початкового розвитку: було закладено основи *науковості і доступності змісту спеціальної освіти*, хоча навчання і виховання здійснювалися здебільшого з опорою на уявлення керівника та працівників закладу; до кола уваги було включено *педагогічну майстерність фахівців*, яку описано з огляду на ступінь їхньої доступності до досвіду працівників інших закладів (вітчизняних і закордонних). Незважаючи на наявність перших спеціальних методик навчання дітей з особливими потребами, *ефективність засобів корекційно-розвиткового навчання* (навчально-методичного інструментарію) ще не стала пріоритетним напрямом у контексті

надання допомоги. Чинник *якості освітнього середовища* почав набирати обертів і 50% субчинників у його складі стали предметом уваги в Україні й 75% – у Польщі: *управління освітнім процесом*, яке здійснювалося керівником або засновником закладу, проте поки не йшлося про ступінь його технологічності в обох країнах; *науково-методична робота*, для якої створювалися умови шляхом надання доступу до джерел відповідного спрямування (публікацій вчених і педагогів), вітчизняного й закордонного досвіду, що у Польщі набуло більшої популярності у порівнянні з Україною; *ресурсне забезпечення навчального процесу* в Україні або передбачало використання підручників для загальних шкіл, або характеризувалося відсутністю будь-яких, водночас фахівці спеціальних закладів Польщі розробляли власні; *кадровий потенціал спеціальних закладів освіти* складався переважно з педагогів, які з жалем ставилися до дітей з особливими потребами, необхідність спеціальної підготовки фахівців лише починала усвідомлюватися в обох країнах. Чинник *якості результатів освітнього процесу* опинився на останньому місці за рейтингом врахування на розглядуваному етапі становлення системи спеціальної освіти обох країн: субчинники *рівня навчальних досягнень учнів, розвитку їхнього мислення, ступеня соціальної адаптації, культури і вихованості* не враховувалися, опанування знань з різних предметів відбувалося в межах початкової ланки освіти, основну увагу було приділено оволодінню доступними ремеслами. Відтак було встановлено, що лише у контексті одного внутрішнього чинника (*якості освітнього середовища*) Україна і Польща мали відмінну тенденцію на своєму шляху становлення системи спеціальної освіти на розглядуваному етапі історичного розвитку.

Висновки до другого розділу

Увесь соціально-історичний період часу, до 1917 року, благодійність і піклування в Україні та Польщі розвивалися в межах трьох основних напрямів допомоги дітям з інвалідністю, а саме: порушення слуху, зору та інтелекту.

Становлення і розвиток системи спеціального навчання дітей з особливими освітніми потребами припадає на початок XIX ст. як в Україні, так і в Польщі. На початку XIX ст. почали з'являтися спеціальні навчально-виховні заклади для сліпих і

глухонімих, а пізніше – і для розумово відсталих дітей. Обидві країни в готовому вигляді запозичили європейську модель спеціальних установ, минаючи період власного накопичення індивідуального досвіду навчання дітей з інвалідністю.

При впровадженні європейської моделі спеціальної школи в Україні були відсутні соціокультурні основи для доцільності навчання таких дітей. Деякі спеціальні навчально-виховні заклади спочатку створювалися при лікарнях з ініціативи лікарів і поступово набували педагогічного спрямування. Це було пов'язано з тим, що в цей період в Україні та Польщі, яка також перебувала у складі Російської імперії (Королівство Польське), ще не була усвідомлена роль освіти в житті дитини з особливими освітніми потребами.

Усвідомлення можливостей та доцільності навчання трьох категорій дітей (з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих) відбувається в останній чверті XIX століття завдяки ухваленню західноєвропейськими державами законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. Відповідно, з кінця XIX ст. в Україні та Польщі змінюється ставлення до осіб з розумовими та фізичними порушеннями, все більше усвідомлюється не лише можливість навчання, а й право на освіту. Це спричинило створення закладів і для розумово відсталих дітей, яких до цього не навчали. Хоча держава й надалі не звертала уваги на осіб з інвалідністю, мрії великих вчених, подвижників і альтруїстів починають збуватися: навчання аномальних дітей перестає бути екзотичним нововведенням, закінчується час прецедентів, зароджується система спеціальної освіти.

Форми й методи надання допомоги особам з інвалідністю змінювалися залежно від конкретних соціально-економічних умов та особливостей соціально-економічного розвитку держави або тих держав, до яких належали польські землі. Це був період філантропічного благодійництва, яке виступало основною формою підтримки нужденних та відкриття приватних спеціальних закладів для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

XIX століття – це початок системних рішень в польській освітній політиці.

1905 року в Польщі з'явилися перші профспілкові організації вчителів. 1907 року були створені центри професійного консультування, головним завданням яких було вивчення дітей з інвалідністю та спрямування їх у відповідні навчальні заклади. До початку ХХ ст. створюється значна кількість спеціальних освітніх установ в Україні та Польщі та формується система навчання. Початок ХХ століття був часом остаточного оформлення національних систем спеціальної освіти. Проте, до 1917 року становище аномальних дітей в Україні та Польщі було вкрай незадовільним, оскільки більшість із них не була охоплена організованим навчанням і вихованням. Водночас у періодичних виданнях з'являлися публікації А. Володимирського, В. Короленка, І. Соколянського, О. Щербини та ін., у яких висвітлювалися питання про спеціальне навчання та виховання аномальних дітей у державній системі освіти.

Загалом, необхідно зазначити, що прусська, а потім німецька влада зробила набагато більше для осіб з інвалідністю, ніж російська чи австрійська.

Головною особливістю цього періоду в Україні та Польщі був перехід від опіки до навчання дітей з особливими освітніми потребами (глухих, сліпих, розумово відсталих), створення спеціальних навчальних закладів, перші кроки щодо підготовки фахівців для роботи з такими дітьми.

Узагальнення результатів порівняльного аналізу дало змогу дійти висновку про те, що стан навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в імперський період може бути оцінений через визначення ступеня репрезентації чинників якості спеціальної освіти, яка знаходилася на стадії зародження в Україні та Польщі. Кількісні показники, що продемонстрували присутність певного набору чинників (і субчинників), склали 41% в Україні і 48% у Польщі по відношенню до їхньої загальної кількості. Такий результат, на нашу думку, є наслідком панівних світоглядних переконань, які зазнали значного впливу з боку соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства того часу і виявилися схожими в обох країнах, що знайшло відображення у переважній спільності тенденцій становлення зазначених чинників. Прагнення зробити освіту доступною для дітей з особливими освітніми потребами, намагання задовольнити освітні запити, здійснити перші спроби на шляху до наступності у здобутті освіти,

науковості і доступності змісту спеціальної освіти, набуття педагогічної майстерності фахівцями, управління освітнім процесом, організації науково-методичної роботи, ресурсного забезпечення навчального процесу можна вважати найхарактернішими індикаторами якості спеціальної освіти означеного історичного періоду, а провідну верству суспільства визнати за таку, котрій належала визначна роль у становленні системи спеціальної освіти.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД (1917/18-1941/1939 РР.)

3.1. Політика держави щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами (1917-1926)

Для України цей період еволюції унікальний тим, що він був перерваний двома революціями в Російській імперії, що призвели до корінної перебудови держави і суспільства. Передумови формування національної системи спеціальної освіти почали складатися в одному типі держави – монархічній Росії, а оформляється вона в державі іншого типу – СРСР [212].

Революція 1917 року стала могутнім поштовхом до розвитку дефектологічної освіти в Україні та відповідного напрямку наукових досліджень. До цих подій дефектологічний рух був розрізненим, маловідомим і педагогам, і лікарям, а тим більше широким масам населення. Спеціальна література була поширена лише у вузьких колах фахівців та була малочисельною [135].

У роки революції та громадянської війни (1917-1921 роки), особливої уваги піклуванню та «призрінню» інвалідів ніхто не приділяв, окрім спроб певних благодійних установ, які залишилися після розпаду Російської імперії [291]. Згодом такі діти стали об'єктом уваги держави і громадських організацій, ініціатива яких спрямовувалась не лише на опіку і захист від голоду, розрухи і епідемій, а й на їх виховання в системі освітніх закладів [106]. Новий уряд в особі Ради Народних Комісарів (РНК) відразу ж приступив до реалізації програми більшовицької партії щодо нужденних категорій населення і, в першу чергу, громадян з інвалідністю [126]. Важливим документом було (*мовою оригіналу*) «Постановление Народного Комиссариата Государственного Призрения РСФСР от 12.12. 1917 обь упразднении: 1) Совета Детскихъ Приютовъ Ведомства Учрежденій Императрицы Маріи, 2) Постоянной Комиссії Совета, 3) Хозяйственного Комитета, 4) Комитета для сбора пожертвованій и 5) Комитета для изысканія средствъ на устройство слабыхъ здоровьемъ детей въ летнія санаторіи». Це свідчило, що всі заклади для інвалідів

переходили у відомство Народного комісаріату освіти (НКО), створеного у грудні 1917 року на чолі з В. Затонським [291].

Почалася повна реформа системи освіти. Це стало початком якісних перетворень у вихованні дітей з особливими освітніми потребами [59]. Соціально-політична ситуація в країні безпосередньо вплинула на розробку змісту навчання всіх типів закладів освіти і, безумовно, спеціальних [260].

У першій половині ХХ ст. науково-практичну діяльність з пошуку ефективних шляхів і засобів виховання й навчання дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (на той час вживалися терміни «дефективна», «аномальна» дитина) було орієнтовано не на наявні в них порушення, а на психофізичні можливості, які мають бути актуалізовані й осмислені в контексті допомоги конкретній особі (Л. Виготський) [71].

На теренах України почали активно створюватися громадські об'єднання глухих. Вони виникали у великих промислових містах (Харків, Одеса, Київ, Катеринослав) та на Донбасі [250]. Метою їх заходів було об'єднання глухих громадян, спільне вирішення різноманітних проблем, які супроводжують осіб із порушеннями слуху. Під час вирішення питань соціального захисту, освітніх проблем, організації культурного дозвілля нечуючих виникла гостра потреба в спілкуванні глухих з оточуючими. У резолюції I З'їзду глухонімих (1917) одне з питань стосувалося розвитку перекладацької діяльності, зокрема підготовки перекладачів-дактилологів [167].

Незважаючи на вкрай важке соціально-економічне становище, яке супроводжувало становлення державності в Україні на початку ХХ ст., питанням забезпечення прав інвалідів також приділялася увага. Так, у Четвертому Універсалі Української Центральної Ради 1918 року зазначалося, що в самостійній Народній Республіці України не повинна страждати жодна особа. Уряд Республіки має підняти промисел держави, розпочати творчу роботу за всіма галузями, де всі безробітні могли б знайти працю, докласти своїх сил та вжити всіх заходів для забезпечення покалічених і постраждалих від війни [119].

У 1918/20 роках уряд більшовиків видав низку директив: Про створення Наркомосу, губернських і повітових відділів народної освіти (січень 1919); Про передання всіх навчальних закладів у відання Наркомосу (січень 1919); Про відокремлення церкви від держави та школи від церкви (18.01.1919); Про скасування плати за навчання в школах (березень 1919); Про запровадження української мови в школах (вересень 1919) та ін. На їх основі Наркомос видав низку постанов та інструкцій: Про керівництво школою та організацію в ній роботи (01.02.1919), Про заборону в школах викладання Закону Божого і взагалі релігійного виховання (12.02.1919); Про безкоштовність навчання учнів у школах (04.03.1919); Про навчання дітей у школах рідною мовою (14.03.1919); Про проведення виборів шкільних працівників (10.05.1919); Про викладання в школах окремих навчальних дисциплін (16.05.1919); Про проведення курсів перепідготовки вчителів шкіл та інспектування органів народної освіти (літо 1920) та ін. [253].

Згідно із введеними законодавчими актами, в Україні почала формуватися національна (державна) система освіти, яка ґрунтувалася на засадах, розроблених освітніми ідеологами більшовиків. Важливим і практичним завданням українських більшовиків було позбавити українську школу ознак старої національної школи та зробити її інструментом комуністичного виховання [253]. В контексті цієї ідеології переосмислюються цивільні права, цілі та завдання освіти, закладалися основи нової радянської школи [212].

На виконання «Декларації прав трудящих і експлуатованого народу» (1918), Церква відділялася від держави і школи, заборонялася філантропічно-благодійна діяльність, скасовувалися всі благодійні товариства, братства, відомства. Підлеглі їм дитячі установи передавалися Наркомздоров'я або Наркомосу. На останній було покладено повну відповідальність за виховання дітей з інвалідністю: розумово відсталі діти виховувалися в допоміжних школах, тілесно дефективні діти (глухонімі, сліпі, каліки) – в спеціальних установах Народного комісаріату освіти [212]. 1918 року училища для сліпих було перейменовано на дитячі будинки та школи [155]. Усі філантропічно-опікунські заклади для сліпих, глухих і розумово відсталих дітей

увійшли до системи народної освіти та почали розвиватися як державні установи [114]. Це був початок зародження радянської системи спеціальної освіти в Україні.

У 1919/20 роках видано низку постанов уряду України та інструктивних документів Наркомосу з питань розвитку народної освіти, у яких розроблялися нові підходи до організації допомоги дітям з різними порушеннями: «Положення про єдину трудову школу в Українській СРР» (1919), «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920), «Державний інститут дефективної дитини» (1920) (Додаток Д). Опікування ними було покладено на державу та спеціальні дитячі будинки [59]. Основним завданням держави щодо таких дітей у цей період було викорінювання безграмотності та подальше залучення до суспільно-корисної трудової діяльності [192].

Всі заходи держави спрямовувалися на боротьбу з дитячою безпритульністю і дефективністю, профілактику цих явищ, загальне оздоровлення глухих, сліпих, розумово відсталих, морально дефективних дітей. Мережа спеціальних дошкільних закладів на цьому етапі не розвивалася. Державне фінансування і зусилля Наркомосу спрямовувались на виконання урядових постанов щодо введення обов'язкового загального початкового навчання дітей з різними порушеннями. Тому діти дошкільного віку (переважно глухі й сліпі) направлялися до спеціальних шкіл, у яких отримували елементарне виховання [106].

В цей період лікар і педагог В. Кашенко в праці «Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах» (1919 р.) зазначав, що кожна дитина має природне право на життя, здоров'я, дитинство, на правильне виховання [89]. Тому сформована в той час система спеціальної освіти передбачала створення мережі навчальних закладів, у яких навчаючись діти ізолювалися від суспільства. В результаті, провідним типом спеціального навчального закладу стала школа-інтернат. Потрапляючи в такий заклад дитина відокремлювалася як від сім'ї, так і від суспільства, а також були позбавлені підтримки з боку Церкви та благодійних організацій [212].

Події 1917 року гостро поставили питання підготовки нових педагогічних кадрів. Україна робила перші кроки в цьому напрямку [38]. У 1917/20 рр. було

заборонено існування університетів як вищих навчальних закладів. Керівники Наркомату освіти УСРР оголосили їх «буржуазними» центрами, яким не місце в новому комуністичному суспільстві. Тому в Києві було ліквідовано окремі вищі школи – Імператорський Університет св. Володимира, Учительський інститут, Вищі жіночі курси [29].

Восени 1919 року в Києві при Вищих педагогічних курсах 2-го товариства професорів і навчателів розпочалась підготовка кваліфікованих вчителів для спеціальних шкіл [118].

У 1919 році відповідно до положення «Про Відділ Охорони Дитинства» затвердженого Наркомом соціального забезпечення відбулося виокремлення логопедії як самостійної науки та зародження державної системи логопедичної допомоги [67].

Поступово закладалася законодавча основа організації системи освіти, формувалася розгалужена адміністративна вертикаль її управління. Українські педагоги та освітні діячі, провідні науковці, вивчаючи зарубіжний досвід організації національних систем освіти, провідні світові наукові теорії, що базувалися на природовідповідності виховання, розробляли концептуальні підходи до розбудови української національної освіти. З огляду на гостру проблему виявлення дітей з порушеннями розвитку нагальним вбачалось вивчення природи і закономірностей їхнього розвитку, пошуку шляхів надання їм соціальної, медичної, педагогічної та психологічної допомоги; визначення основних умов організації навчально-виховного процесу. Соціально-педагогічна парадигма, що склалася в УСРР у ті роки (С. Ананьїн, Г. Костюк, Д. Ніколенко, А. Володимирський, І. Левінсон, І. Соколянський, В. Тарасевич, М. Тарасевич та ін.), відходячи від суто медико-біологічних засад, поступово переорієнтовувалась на психолого-педагогічні та соціальні аспекти вивчення дітей з порушеннями розвитку з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та вирішального впливу соціальних факторів на їхній розвиток [269]. Відповідно були створені медико-педагогічні лабораторії, які проіснували до 90-х років ХХ століття. Вони були спрямовані на вивчення конкретного порушення – розумової відсталості, сліпоти, глухоти тощо. Кожне таке

порушення знаходилося у полі зору педагогів, медиків, психологів та інших фахівців, які працювали в безпосередній взаємодії один з одним. Кожна лабораторія працювала як медико-педагогічна комісія, а на етапі реалізації рекомендацій по відношенню до найбільш складних випадків, як реабілітаційний лікувально-педагогічний заклад, з наданням як психологічної, так і соціальної допомоги [194].

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 відповідних освітніх 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 [272].

У сторону соціального захисту дітей скеровує розвиток системи освіти І Всеукраїнська нарада з питань освіти (Харків, березень 1920 року), під час якої було ухвалено «Схему народної освіти в УСРР», що передбачала створення навчальних закладів двох типів: установи соціального виховання дітей до 15 років та професійно-технічні школи з дво-трирічним терміном навчання. На виконання рішень цієї наради було видано два основоположні документи – «Декларація про соціальне виховання дітей» (1920) і постанова «Про дитячі будинки», якими вносилися кардинальні зміни в систему народної освіти [143].

Важливо зазначити, що на початку 20-х років кількість закладів для дітей з порушеннями інтелекту була недостатньою, не було чіткого розуміння сутності дитячої дефективності, її походження, класифікації, недосконаліми були методи діагностики різних патологій. У результаті спеціальні заклади наповнювалися вихованцями, які не відповідали їхньому профілю [59].

Для запровадження соціально-педагогічних ідей у життя в структурі Наркомосу на першому засіданні ради відділу соціального виховання (25 квітня 1920 року) було засновано відділ соціального виховання – Ценсоцвих (згодом Головсоцвих) [143].

Професор О. Таранченко у своєму дослідженні зазначає, що в той період в УСРР було створено розгалужену самобутню систему установ (медико-педагогічних об'єднань, спостережувально-розподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарсько-педагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-педологічних станцій), що стала невід'ємною складовою в структурі національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку. Саме на основі роботи системи цих служб в подальшому стало можливим диференціювати і розгалужувати систему освіти осіб з порушеннями розвитку [272].

На початку 1920 року в Україні питання допомоги дефективному дитинству та підготовки кадрів для роботи у цій галузі (одночасно з НКО) розв'язувалося в системі Наркомозу. Вчена О. Шевченко зазначає, до шкільно-санітарного відділу Наркомозу входило 3 підвідділи, один з яких мав назву «Виховання та лікування дефективних дітей» і поділявся на 2 секції: фізично дефективних і розумово та морально дефективних. Одним із завдань цих секцій стала організація курсів з підготовки працівників для закладів розумово та морально дефективних дітей та курсів для шкільно-санітарних лікарів. За ініціативи шкільно-санітарного відділу Наркомозу з 15 травня 1920 року розпочали роботу 3-х місячні курси. По закінченні навчання курсанти мали 6 місяців працювати в одному із закладів Наркомозу для дефективних дітей. Згодом на цій базі були організовані Лікарсько-педагогічний інститут для дефективних дітей та Санітарно-педологічний інститут для підготовки працівників галузі дефективного дитинства [372].

У липні 1920 року декретом Раднаркому України було створено Раду захисту дітей, до складу якої увійшли всі «важелі управління» – наркоми охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення, продовольства та землеробства, представники Південного бюро ВЦРПС тощо [143].

У 1920 році відбувся I з'їзд із питань дитячої безпритульності та дефективності. Тут розгорнула свою роботу й секція навчання та виховання глухонімих. На її засіданні відомий учений-сурдопедагог М. Лаговський запропонував нову систему організації навчально-виховного процесу зазначеної категорії осіб, яка складалася з трьох основних ланок за ознаками віку. Перша ланка – дитячий садок, у якому дитина

має отримати загальний розвиток та мовленнєву підготовку для вступу до школи. Друга ланка – школа двох типів. I тип – школа для дітей із повноцінним інтелектом. II тип – допоміжна школа для розумово відсталих глухонімих дітей із підготовкою до ручної праці. Третя ланка – професійна школа, в яку мають можливість вступати ті особи з порушеннями слуху, що не мають освіти, але здібні до праці. Для здібних і бажаючих навчатися передбачалося організувати школу II ступеня, а туговухих та пізнооглухлих виділяти та організовувати їх навчання в окремих самостійних школах [163, с. 53].

Творцем першої освітньої системи в Радянській Україні був народний комісар освіти Г. Гринько. Вона була схвалена нарадою у справах освіти (серпень 1920 року). Наголос робився на соціальне виховання, оскільки внаслідок Першої світової війни, громадянської війни та голоду нараховувалося біля мільйона безпритульних дітей або напівсиріт, сиріт, які потребували соціального забезпечення та навчання [253].

Характерною особливістю цього періоду було те, що розвиток теорії і практики навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами відбувався у взаємозв'язку з розвитком системи загальної освіти в країні. Зміни, які відбувалися в теорії й практиці навчання учнів масової школи, впроваджувалися в систему спеціальної освіти без врахування психофізичних особливостей дітей. Вивчення ж їх пізнавальних можливостей, використання збережених аналізаторів, розробка науково обґрунтованої педагогічної типології цієї категорії дітей розвивалося повільно [106].

Оскільки в системі державної освіти відбувалось створення і розвиток спеціальних закладів для дефективних дітей, постала значна потреба у підготовці більшої кількості кадрів. 15 липня 1920 року Управлінням вищих шкіл міста Києва прийнято постанову про утворення Київського інституту народної освіти (КІНО) на базі історико-філологічних факультетів Київського університету св. Володимира та вищих жіночих курсів. Згодом, 31 серпня 1920 року, до складу Інституту були включені Народний університет, створений на основі Політехнікуму, Географічний, Фребелівський та Вчительський інститути, а також приватні жіночі та педагогічні курси, які функціонували в Києві. Спочатку у складі Інституту було лише три факультети: шкільний, дошкільний, лікувально-педагогічний (з 1921 року –

факультет соціального виховання) [134]. 1 грудня 1920 року був організований вищий науково-навчальний заклад Державний інститут дефективної дитини [372].

Першим деканом факультету з 1921 по 1924 роки, у складі якого функціонувало відділення підготовки кадрів для роботи з різними категоріями аномальних дітей – «розумово-дефективними», «морально-дефективними» (тобто з вираженими порушеннями соціальної поведінки і характеру), глухонімими та сліпими, – був Григорій Силович Костюк, згодом всесвітньо відомий український психолог та академік [118]. На факультеті готували фахівців широкого профілю, випускники отримували кваліфікацію «Педагогічні працівники спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей». У 1921/1922 навчальному році, у зв'язку з реорганізацією навчальних підрозділів Київського ІНО, створюється факультет соціального виховання із лікарсько-педагогічним відділом, на базі якого готувалися фахівці-педагоги для роботи з «розумово-дефективними, морально-дефективними, глухонімими та сліпими дітьми» [372].

У 20-х – 30-х роках майбутніх вчителів спеціальних шкіл готували відомі вчені-дефектологи, серед яких, насамперед, варто назвати професора Андріана Володимировича Володимирського (1875 -1936), відомого дефектолога і лікаря-психоневролога. Зокрема, цікавою і корисною у практичному педагогічному плані є праця А. Володимирського «Основи індивідуального поводження в нормі та ухилах» (1927). Він зробив помітний внесок у розвиток української дефектологічної науки, практики і вищої освіти [118].

Водночас вчена та дослідник Л. Боднарчук зазначає, що «більшовизм» зовсім не був зацікавлений у функціонуванні повноцінної інтелектуальної еліти, тому замість вчених рад з'явилися Об'єднані засідання прокомуністичних факультетських президій, замість ректорів – комісари. Фанатичні догматики вимагали від професорів читати лекції не менше восьми годин на день (щоб не відрізнятись від простих робітників), перетворили медицину, педагогіку на «пролетарську» науку, скасовували вивчення окремих тем, замість оцінок вимагали ставити «зараховано» тощо» [29].

1924 року лікарсько-педагогічний відділ факультету соціального виховання було закрито. За чотири роки його роботи було підготовлено 65 дефектологів широкого профілю. Слід зазначити, що в той час розподіл студентів-дефектологів за нозологіями (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка та логопедія) не відбувався, що було значним недоліком у системі підготовки дефектологічних кадрів. З 1925 по 1929 роки дефектологічне відділення Київського інституту народної освіти не працювало [134].

Важливою формою освіти майбутніх дефектологів того часу були курси з підготовки кадрів, підвищення кваліфікації та стажування лікарсько-педагогічного персоналу. Така робота проводилася на базі своєрідних за структурою та організаційними формами закладів: Одеської науково-дослідної кафедри педології (педологічний інститут) та лікарсько-педагогічних кабінетів міст Києва, Одеси, Харкова, Катеринослава [372].

Розробка теоретичних положень комплексної діагностики відхилень у розвитку дітей в Україні розпочиналася видатними вченими А. Володимирським, І. Соколянським, М. Тарасевичем та ін. [272].

24 березня 1921 року на науковій конференції Одеського педологічного інституту виступив відомий одеський лікар та професор Микола Тарасевич із доповіддю на тему «Класифікація дефективних дітей». Згідно розробленої класифікації, усіх дітей він поділив на три основні підгрупи: 1) діти з дефектами й аномаліями у фізичному організмі (фізичні дефекти); 2) діти з дефектами та аномаліями органів чуття (психофізичні дефекти); 3) діти з дефектами й аномаліями психіки (психічні дефекти) [154]. Відповідно, професором М. Тарасевичем було запропоновано одну з перших наукових класифікацій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, створену на основі його концепції психофізичного розвитку аномальної дитини, розробленої, що принципово важливо, ще до концепції Л. Виготського [272].

Варті уваги погляди автора класифікації на навчання дітей із фізичними, сенсорними й розумовими порушеннями. Діти з фізичними порушеннями та з порушеннями органів чуття можуть навчатися разом з усіма, не виявляючи загрози

для інших. Водночас М. Тарасевич дав характеристику імбецилам та ідіотам, для яких характерні негативізм, упертість замість вольової ініціативи, назвавши такий стан «недорозвинуті форми душевних функцій», довівши, що ці діти не можуть навчатися в одній школі зі здоровими дітьми. Даний висновок М. Тарасевича досить цінний для сучасної спеціальної освіти, оскільки з розвитком інклюзивних процесів нівелюється увага до порушень інтелектуального розвитку дітей [154].

Ще з 20-х років ХХ століття близька українській педагогічній спільноті теорія «соціальної співвіднесеності» (соціальна модель), яка є наразі провідною в освіті осіб з особливими освітніми потребами. В цей час вчені достатньо близько підійшли до її теоретичного обґрунтування (А. Володимирський, І. Соколянський, М. Тарасевич та ін.). Обґрунтовувались і практикувались підходи інтегрованого навчання дітей з порушеннями розвитку в звичайних закладах системи соціального виховання (тобто в загальній системі освіти). Проте, теоретичні та практичні напрацювання вітчизняних вчених було відкинуто, їх спіткали складні випробування тих років, українська модель системи соціального виховання була зруйнована й еволюційний шлях розвитку освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні змінив курс [273].

В цей час нормативному забезпеченню головного напрямку діяльності Соціального захисту підростаючого покоління (Соцвиху) було присвячено низку документів: постанова Ради Народних Комісарів УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю» (11 червня 1921 року), «Положення про соціально-правову охорону дитинства» (затверджене Ценсоцвихом 27 жовтня 1921 року) та низка інших циркулярних листів, постанов і розпоряджень. 1921 року Наркомос УСРР видавав спеціальні збірки директивних матеріалів про школу й виховання в Україні «Порадники соціального виховання» [143].

У листопаді 1921 року Одеський педологічний інститут було перейменовано у науково-дослідну кафедру педології з одним факультетом – педологічним. Деканом призначено лікаря, професора медицини М. Тарасевича [372], який працював в Одесі обласним інспектором закладів для дефективних дітей [154]. Структурними складовими кафедри педології були Одеський обласний лікарсько-педологічний кабінет та Обласний колектор для дефективних дітей. Починаючи з 1920 років на його

базі проводилися наукові конференції співробітників педологічного інституту, які могли відвідувати усі бажаючі. Одним із завдань кафедри, окрім науково-дослідницької роботи, стала підготовка кваліфікованих фахівців-педологів та дефектологів. У навчальному плані кількість лекційних годин на II і III курсах пропорційно зменшувалася за рахунок збільшення практичних і семінарських занять. Вдень слухачі брали участь у навчальній і виховній роботі спеціальних закладів або працювали у лікарсько-педологічному кабінеті, а у вечірні години слухали лекції [372].

У 1921 році за новою структурою в Київському інституті народної освіти було створено факультети соціального виховання й професійної освіти. Саме на лікарсько-педагогічному відділенні факультету соціального виховання почав працювати викладачем сурдопедагогіки І. Соколянський. Слухачам факультету він намагався озвучити реальний стан освітнього процесу глухих із використанням дактилології та рідної мови – жестової [29]. Перекладач жестової мови і дослідниця Н. Іванюшева зазначає, що першу в Україні дактильну абетку опублікував у 1917 році педагог К. Богданович [110].

Зазначимо, що протягом 1917-1920 років було закладено науково-педагогічну основу національної системи освіти, що спиралася на демократичні засади, передовий вітчизняний і світовий науково-практичний досвід. Ідеї розбудови національної освіти втілювались у життя, зважаючи на підписану у 1920 році українським та російським наркомомі освіти постанову (за ініціативи українського), якою, власне, українська та російська політика у сфері освіти розмежовувалась. Отримавши управлінську автономію, український Народний комісаріат освіти ухвалив важливі документи «Схему народної освіти У.С.Р.Р.», «Декларацію про соціальне виховання дітей» (1920), «Кодекс законів про народну освіту У.С.Р.Р.» (1922), що законодавчо закріплювали нову українську модель загальної освіти та окреслювали кардинально відмінний (від решти радянських республік) шлях розбудови освіти в УСРР. Положення Декларації були науково обґрунтовані, гуманістичні та спрямовані на дотримання прав дитини і, загалом, співзвучні з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, що свідчить про прогресивні

педагогічні погляди її укладачів. 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 тих років), об'єднавши окремі освітньо-виховні заклади (дитячі садки, школи, позашкільні заклади). Соціальним вихованням планувалося охопити усе дитяче населення, в тому числі й дітей з порушеннями розвитку [272].

Уже в перші роки створення державної системи спеціальної освіти в Україні Наркомос УСРР висував високі вимоги до людей, яких брали для роботи з дефективними дітьми, незважаючи на те, що потреба у фахівцях постала досить гостро. Працівниками спеціальних закладів опікувався І. Соколянський. Вчена С. Миронова зазначає, що у доповідній записці Народному Комісаріату освіти України у 1922 році він писав: «Від педагогічних працівників закладів дефективного дитинства вимагаються, окрім загальних педагогічних знань, знання спеціальні, особливий такт, особливі вміння підійти до хворої дитини. Робота у закладах дефективного дитинства за її складністю і нервовістю швидко зношує людину, а іноді й ускладнюється прямою небезпекою для життя». З огляду на це головний інспектор закладів дефективного дитинства просив підвищити таким працівникам заробітну плату, зберегти за ними надбавки за шкідливість і звільнити від обов'язкових 36 годин роботи в тиждень [185].

Центром педагогічної думки в Україні на той час був Харків. На початку 1922 року серед групи викладачів і студентів Інституту народної освіти, що виник в результаті реорганізації університету, виникла ідея створити науково-педагогічний центр, основною метою роботи якого буде «всебічне вивчення дитини як об'єкта виховання». Так з'явився науковий гурток при Харківському інституті народної освіти, який згодом злився з науковим товариством при інституті, утворивши

педагогічну секцію. Серед дійсних її членів, обраних на установчих зборах 26 лютого 1922 року, був І. Соколянський. З наступного року він остаточно пов'язує свою долю з цим закладом спочатку як викладач дефектології для студентів факультету соціального виховання, а з квітня 1924 і до ліквідації інституту в 1930 році – як декан факультету [119]. З 1923 року в Харкові розгорнулася велика науково-дослідна робота в галузі навчання сліпоглухонімих у школі-клініці, створеній за ініціативи І. Соколянського, що здобула світове визнання і була високо оцінена науковою громадськістю [155].

У вересні 1922 року було прийнято «Тимчасове положення про заклади для дефективних дітей, правопорушників і дефективного дитинства». Воно офіційно регламентувало роботу всіх закладів спеціальних освіти в Україні. Згодом було створено Інспектуру закладів дефективного дитинства при Головоцвуху України з метою нормалізації роботи спеціальних дитячих будинків [59]. Відповідно до цього документу, спеціальні заклади освіти мали здійснювати соціальне виховання учнів. Добір до них рекомендувалося проходити лише через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення у колекторах та в лікарсько-педагогічних кабінетах [260].

Влітку 1922 року відбулася Перша всеукраїнська нарада з питань освіти. З метою налагодження роботи освітніх установ 16 жовтня 1922 року (за іншими даними 2 (22) листопада) Президія ВУЦВК затверджує «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», згідно з яким було встановлено структуру, мету, систему народної освіти в Україні, тобто заклади для аномальних дітей були охоплені єдиною системою народної освіти. Він також став важливою віхою у підготовці дефектологічних кадрів в Україні [372].

З метою удосконалення змісту навчання у 1922/23 н.р. відбулись структурні зміни у роботі лікарсько-педагогічного відділу факультету соціального виховання. По-перше, визнавалося, що концентричний розподіл матеріалу, що давав можливість готувати до кінця 1-го року навчання практиканта, 2-го року – вихователя, 3-го року – інструктора закладів для дефективних дітей, в цілому ефективний, але не виправдав себе. По-друге, наголошувалося, що програми перевантажені зайвими предметами.

Після реформування факультету основна (загальноосвітня та педагогічна) підготовка студентів проходила на I і II курсах спільно для шкільного та лікарсько-педагогічного відділів, спеціалізація відбувалася на останньому, III курсі. Крім того, майбутні педагоги-дефектологи проходили річне стажування у спеціальній школі [372].

Надзвичайно важливу роль у справі диференціації дітей з особливими освітніми потребами відіграли лікарсько-педагогічні кабінети [272], які діяли в найбільших містах України, а саме: Київ (керівник – А. Володимирський), Катеринослав (нині Дніпро, керівник – І. Левінсон), Одеса (керівник – М. Тарасевич), Харків (керівник – І. Аплер, за іншими даними – М. Котельников). У Харкові був створений Центральний лікарсько-педагогічний кабінет, який підпорядковувався Наркомосу. Вони здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства, вивчення та обстеження всіх категорій дефективних дітей, направлення дітей до відповідних закладів, надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти через організацію семінарів-гуртків, розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей [260], проводили роз'яснювальну роботу серед населення, створювали спеціальні бібліотечні фонди тощо [194]. На їх базі активно розпочалася підготовка та перепідготовка педагогічного персоналу для спеціальних закладів [372].

Івана Панасовича Соколянського справедливо можна вважати засновником системи освіти дітей з особливими освітніми потребами. Свідченням цього є те, що педагог не обмежувався поодинокими питаннями тифлосурдопедагогіки – його праці були спрямовані на удосконалення всієї системи навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку [119]. Так, в той період відбувалось дублювання певних функцій НКО та Наркомозу. Щоб запобігти цьому, І. Соколянський у доповіді «Про дефдитинство» (1924) висловив думку щодо розмежування діяльності установ Наркомосу й Наркомозу. Він рекомендував передати функції обстеження у дитячі поліклініки, щоб зосередити увагу лікарсько-педагогічних кабінетів на підвищенні кваліфікації педагогічних працівників та удосконаленні навчального процесу у спеціальних закладах [372].

Тривалий час І. Соколянський відчував велике розчарування й педагогічну безпорадність, оскільки в навчальних закладах панував «усний метод» навчання. Сурдопедагог почав помічати, що успіхи глухих є досить низькими; розумів, що теорія й практика навчання глухих суттєво різняться. Звертаючись до книг із лінгвістики, його зацікавили погляди відомого мовознавця Л. Щерби (1880–1944), котрий наголошував на величезній ролі жестової мови для розвитку глухих [13].

Протягом 20-30 років І. Соколянський займався проблемою мовленнєвого режиму у школі глухих [163]. Він вважав, що тільки міміка може замінити інтонаційну сторону мовлення за відсутності слуху. Проте, Івану Соколянському не вдалося реалізувати свої підходи і рішення в сурдопедагогіці (хоча це він зробив при навчанні сліпоглухих), зокрема, довести обов'язковість жестового етапу у початковому навчанні мови [164].

Реалізації на практиці вкрай необхідних соціально-педагогічних завдань завадила соціальна скрута держави. Згідно звіту лікарсько-педагогічної ради НКО України, на початку 1923 року з 8 мільйонів 400 тисяч дітей 5% мали порушення фізичного і психічного розвитку, але лише 2128 перебували у 57 навчально-виховних закладах. У 1923-24 навчальному році ця цифра зменшилася до 1433 дітей. Неузгодженість дій між центральними та місцевими органами влади, зокрема, прийняття «Плану згортання закладів НКО» (1922), призвела до того, що на 1 січня 1924 року в республіці працювало всього 11 допоміжних навчальних закладів. Враховуючи труднощі, які випали на мережу допоміжних закладів освіти, НКО України 1924 року дозволив відкриття приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей та організацію приватних індивідуально-групових занять з учнями (до трьох осіб) [260]. Загалом, завдяки проведеній у той період роботі в Україні, кількість спеціальних закладів за рік (з 1 січня 1923 року по 1 січня 1924 року) збільшилася з 80 (із контингентом 11382 вихованця) до 132, у яких навчалось 20712 дітей [59].

Рівень підготовки, яку набували слухачі на трирічних педологічних курсах був достатньо високий. Тому 1923/24 н.р. термін навчання на лікарсько-педагогічному відділі факультету соціального виховання було продовжено до чотирьох років. При цьому перші три курси були спільними для всіх відділів факультету, а спеціалізація

здійснювалася на IV курсі. Проте, незважаючи на значну потребу у кваліфікованих педагогах-дефектологах, успішна робота Одеського педологічного факультету, у якому того часу навчалася 112 осіб, була знищена [372].

21 травня 1924 року усім завідувачам лікарсько-педагогічних кабінетів було надіслано єдиний навчальний план, що можна вважати першою спробою уніфікувати процес підготовки фахівців-дефектологів. З метою більш повного охоплення практичних працівників курсовою перепідготовкою, в міста, у яких не функціонували лікарсько-педагогічні кабінети, для самостійного опрацювання надсилалися програми, плани занять, конспекти методичної літератури [372]. Державні органи видавали відповідні Циркуляри (Додатки Е, Ж).

Проведення у 20-х роках низки всесоюзних і республіканських наукових форумів дало можливість консолідувати зусилля вітчизняної науково-педагогічної спільноти на розробку теоретико-практичних завдань галузей дефектології [260]. Так, для напрацювання теоретичних основ олігофренопедагогіки велике значення мали положення, вироблені на I Всеросійському з'їзді з освіти (1918), I Всеросійському з'їзді комісарів соціального забезпечення (1918), I Всеросійському з'їзді діячів з боротьби з дитячою дефективністю, безпритульністю та злочинністю (1920), Всеросійській конференції з боротьби з дитячою дефективністю (1921), Другому з'їзді соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН, 1924). У виступах учасників цих заходів були висунуті важливі положення, які мали принципове значення для створення теорії та практики виховання дітей з інтелектуальними порушеннями [387].

Важливим внеском в розвиток тифлопедагогіки цього періоду стала наукова діяльність Олександра Мусійовича Щербини (1874-1934) – незрячого професора дефектологічного факультету Київського інституту народної освіти, приват-доцента Московського університету. Він відстоював ідеї освіти сліпих. Важливим науковим та практичним доробком О. Щербини було втілення в життя ідеї про необхідність підготовки кадрів для роботи зі сліпими та розробка основ змісту викладання наукової тифлопедагогіки у вищих навчальних закладах [293].

Центральне місце серед наукових зібрань належить II з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що проходив 1924 року. З'їзд розглянув низку

принципових питань, що окреслив цілі, завдання та основні принципи нової системи освіти дітей з різними порушеннями, які мали у подальшому вирішальне значення для розвитку теорії та практики спеціальної освіти [260].

Одним з учасників цього з'їзду був вчений-дефектолог Олександр Щербина. У своєму виступі він наголосив на необхідності допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку у подоланні соціальної ізоляції. Вчений висловив ідею про доцільність спільного навчання сліпих і зрячих дітей, оскільки це сприятиме розширенню світогляду сліпих і виробленню в них необхідних соціальних навичок [89]. Сьогодні таке спільне навчання називається інклюзією. Проте тоді не всі вчені погоджувалися з ідеєю навчання таких дітей у звичайних школах [94].

У 20-х роках здійснювалися перші спроби систематичного вивчення розумово відсталих дітей. У результаті досліджень К. Грачової, В. Кащенко, М. Постовської, О. Граборова та інших інтелектуальна недостатність розглядається як явище дещо єдине, неподільне, недиференційоване. Втім, до уваги не бралася та різноманітність, яка вкладається в поняття «олігофренія». Таке недиференційоване розуміння недоумкуватості, за якого всі психічні процеси нібито рівномірно знижені, не забезпечувало диференційовану діагностику та організацію індивідуального навчання і виховання, правильне розуміння сутності корекційної роботи з цими дітьми [105].

Помилки при відборі дітей до допоміжної школи пояснювалися тим, що науковці-дефектологи у своїй роботі керувалися виключно резолюціями різних з'їздів, конференцій, нарад, які недоступні були більшості практиків. Враховуючи це, у жовтні 1926 року Народний Комісаріат освіти оприлюднив перше положення «Про відбір дітей до допоміжних дитячих закладів». Ним заборонялося направляти до спеціальних закладів дітей, неуспішність яких зумовлена несприятливими зовнішніми умовами. Втім, через відсутність єдиних поглядів на сутність поняття «розумова відсталість», порочність методів відбору, плутанину та розмитість у розумінні мети і завдань допоміжної школи продовжувалася практика переводу із загальноосвітньої школи дітей, які не є розумово відсталими, а потребують посиленої уваги вчителя. Недооцінка значення клінічного вивчення дитини, некритичне

ставлення і некваліфіковане використання тестів при відборі дітей до допоміжної школи мали місце майже до кінця 30-х рр. [105].

Вчена та дослідниця Т. Єжова зазначає, що про недоцільність навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в звичайних школах свідчить розпорядження Народного Комісаріату освіти (НКО) УСРР від 14 липня 1926 року за № Ч36776/дд9 «Про організацію навчання дефективних дітей», в якому, зокрема, зазначалося, що «виокремлення їх (дефективних дітей) з дитячих будинків та шкіл нормального дитинства диктується, насамперед, інтересами дітей нормальних, бо присутність їх в установі шкодить роботі». Натомість у «Положенні про допоміжну школу та допоміжні групи для розумово відсталих дітей», затвердженому колегією НКО РРФСР 2 серпня 1928 року зазначалося, що у місцевостях, у яких не можливо влаштувати допоміжні школи, необхідно організовувати допоміжні класи при звичайних школах [89].

В цей період порушувалося питання про внесення докорінних змін у загально-соціальну спрямованість роботи спеціальних шкіл. Характерною була розробка фундаментальних основ трудового виховання як провідного принципу соціалістичної школи, покликаної готувати своїх вихованців до виконання різноманітних громадських функцій [146].

У 1926 році було прийнято «Положення про дитячі будинки», яке суттєво змінювало мету, завдання, зміст, форми й методи роботи дитячих закладів. Якщо відразу після громадянської війни вони виконували переважно функцію «порятунку дитячого населення» від голоду й холоду, то тепер на перший план виходять соціально-педагогічні аспекти їхньої діяльності [114]. Мережа спеціальних закладів поступово розширювалась у трьох напрямках: а) за кількістю охоплених спеціальним навчанням дітей; б) за різновидом типів закладів; в) за загальною кількістю спеціальних навчальних закладів [206].

В цей час, відповідно до розпорядження Наркомпросу від 26 жовтня 1926 року, вперше почали створюватись Медико-педагогічні (відбірні) комісії як колегіальний орган, що відбирав дітей в допоміжні дитячі заклади. До їх складу входили представники органів управління освітою, лікарі, педагоги. Як правило, комісії

здійснювали свою роботу щорічно з 15 березня по 20 травня. Члени комісії спільно аналізували матеріали на кандидата до спеціальної школи (зошити, письмові роботи, малюнки), які надходили із масової школи. В ролі орієнтовного допоміжного методу використовувались тести Біне, Россолімо, Болтунова, Люблинського [194].

Українськими науковцями та практиками в ті роки цілеспрямовано практикувалося навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками у звичайних школах; розроблялися методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей роботи з такими учнями. Все це свідчить про достатньо самобутній і прогресивний підхід до справи організації національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку та оригінальність наукового бачення когорти українських вчених (А. Володимирського, О. Граборова, І. Соколянського, М. Тарасевича, М. Котельникова, В. Протопопова, Н. Патканової, І. Сікорського, В. Кащенко, М. Варди, М. Яворського, А. Бахметьєв, Г. Гурцова, Ф. Мовчановського, О. Андріяшева, В. Гандера, Г. Кузнєцова, К. Лейка, М. Маковського, А. Мощенка, К. Пухтинського та інших) [272].

Наприкінці 20-х років у дефектологічній науці спостерігається поступове зміщення методологічних аспектів у питаннях організації та здійснення спеціального навчання. Домінантним стає не вивчення індивідуальних можливостей дитини і побудова на цій основі відповідного корекційно-педагогічного процесу, а вивчення середовища дитини та ролі колективу у становленні особистості учня [260].

3.2. Реформування та розвиток системи спеціальної освіти в Україні (1927-1941)

Новий етап у діяльності та розвитку спеціальних навчальних закладів був пов'язаний із прийняттям постанови РНК РСФСР «Про порядок введення всезагального обов'язкового початкового навчання в РСФСР» (1927-1935 роки) [83]. Дія цієї постанови розповсюджувалась, зокрема, і на Україну. У ній зазначалася особлива відповідальність органів народної освіти за навчання аномальних дітей [386]. На цей час було вирішено організаційні й матеріальні проблеми, пов'язані зі створенням мережі спеціальних шкіл, визначено форми державного управління. Всі

заклади були включені до державної системи народної освіти й підпорядковані Наркомосу УСРР. Тривало удосконалення виявлення й обліку дітей з різними порушеннями, проводилася велика робота зі створення навчально-матеріальної бази спеціальних дитячих будинків і шкіл, покращувалася підготовка педагогів [59].

25 березня 1927 року в Харкові відбулись перші Всеукраїнські збори представників місцевих громадських організацій глухонімих. На них було обрано Організаційне бюро Українського товариства глухонімих, а 1929 року затверджено Положення та прийнято Статут організації [250].

З метою подальшого вдосконалення діяльності спеціальних шкіл керівництво УСРР ухвалило низку постанов. У вересні 1927 року виходить постанова РНК РРФСР «Про заходи для посилення роботи із виховання і навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей та підлітків». 2 серпня 1928 року з'явилося «Положення про допоміжну школу і допоміжні групи для розумово відсталих дітей» [260]. Відповідно до постанови РНК УСРР, 1928 року в школах для сліпих було введено нові програми з урахуванням особливостей вихованців. Передбачалося відкриття підготовчих груп для дітей, які не готові до навчання в школі. Почалося створення підручників, зміцнилася навчально-матеріальна база [155]. Одночасно в освіті утверджувалася адміністративно-командна система керування [253].

Важливим у цей період стало прийняття РНК УСРР постанови від 24 вересня 1929 року «Про заходи щодо поліпшення роботи у справі виховання і навчання дефективних дітей і підлітків». Відповідно до нього, дитячі будинки було перетворено на школи-інтернати для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей та підлітків [114], а дитячі садки для дефективних дітей виділено у самостійний тип спеціальних закладів. Проте, ці тенденції та прогресивні ідеї не могли бути успішно реалізовані без одночасного вирішення комплексу першочергових завдань: виявлення, обліку порушень у ранньому віці та спрямування дітей до відповідних типів спеціальних закладів; навчально-методичного забезпечення їх діяльності; укомплектування їх кваліфікованими кадрами, відсутність належного державного фінансування [106].

Розширення мережі спеціальних шкіл, зумовлене прийняттям закону «Про загальне обов'язкове початкове навчання дефективних дітей», передбачало забезпечення цих закладів кваліфікованими кадрами [372].

Постанова «Про підготовку викладачів у педвузах і педтехнікумах і перепідготовку вчителів» (березень 1929) зазначила недоліки тогочасної педагогічної освіти та визначила шляхи їх подолання. На Четвертій всеукраїнській конференції (1929) було проголошено необхідність значно поліпшити підготовку педагогічних кадрів, а Інститути народної освіти визначити єдиними навчальними закладами для підготовки вчителів [253].

Відповідно до цієї постанови, у 1929/30 н.р. Київський інститут народної освіти відновив підготовку дефектологів на психолого-педагогічному факультеті. До навчального плану, серед інших предметів, було введено «Логопатію». У Харківському інституті соціального виховання на III-му курсі, окрім інших предметів, вивчалася «Логопедія». У навчальному плані 6-ти місячних курсів з підготовки вчителів допоміжних шкіл (при Одеському лікарсько-педологічному інституті), починаючи з 1931 року викладався інтегрований курс «Основи педагогіки сліпих та логопатів» [134].

Викладацький склад відділення був авторитетним. Зокрема, протягом 1929-1932 років професором дефектологічного відділення педагогічного факультету КІНО працював відомий фахівець у галузі тифлопедагогіки Олександр Мусійович Щербина. Він читав курси основ дефектології, тифлології, організував підготовку вчителів-тифлопедагогів на стаціонарі та заочному відділенні, був засновником першої в Україні кафедри тифлопедагогіки [118].

В цей час спостерігаються тенденції до зростання вітчизняного наукового потенціалу. З 1930 року науково-дослідна і методична діяльність відбувалася на базі створеного в Харкові Інституту фізичної дефективності під керівництвом І. Соколянського. Співробітники Інституту досліджували та удосконалювали методи навчання, здійснювали реорганізацію системи спеціальних закладів, розробляли зміст навчання і виховання учнів, враховуючи особливості їх психофізичного розвитку

[24]. Водночас, із введенням загальнообов'язкового навчання розумово відсталих дітей вперше було створено спеціальні програми з трудового навчання [48].

Питання організаційних форм і методів навчально-виховної роботи у спеціальних школах висвітлювалися у наукових публікаціях тогочасних педагогічних видань («Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», «Шлях освіти», «Питання дефектології» та ін.). Серед них вагомими були публікації І. Соколянського «Дефективні діти в системі соціального виховання» (1923), «Про так зване читання з губ глухонімими» (1926), «Про ланцюгову методику навчання глухонімих усної мови» (1930); Р. Зеймана «Становище дітей у дитзакладах України» (1923); М. Котельникова «Облік дефективного дитинства на Україні» (1926), «Одне з чергових завдань соціального виховання» (1926); І. Левінсона «Діти, важкі у виховному відношенні і боротьба з дитячою дефективністю» (1923), «Самообслуговування у розумово відсталих дітей» (1930); Н. Миролубова «Методика ортопедії моторики дітей – тяжких олігофренів» (1927) [24].

Складні питання діагностики, класифікації психічного і фізичного розвитку дітей висвітлювалися у працях І. Аптера «Дослідження інтелекту глухонімих методом Гердерше» (1930); Н. Сибірцевої «До орієнтації в просторі сліпих, глухонімих і бачущих дітей» (1929); Ц. Картузанської «До питання про дітей, що випадають з нормального колективу» (1927); О. Володимирського «Спадковість і поведінка» (1926), «Особистість у загальному ланцюгу явищ» (1922); А. Сукачова «Дефективне дитинство й ендокринні розлади» (1928); О. Щербини «Необхідність соціального підходу у вивченні сліпоти» (1928); В. Тарасевич, М. Тарасевич «До питання про дослідження первісних механізмів формування в особистості нового творчого досвіду» (1929), «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у походженні дефективної особистості» (1928); М. Тарасевич «Класифікація дефективних дітей» (1922), «Нервові діти» (1928) [24].

Незважаючи на те, що у цих публікаціях характер висвітлення матеріалів переважно був описовим і емпіричним, вони створили підґрунтя для подальшого розвитку української системи спеціальної освіти [24].

Наприкінці 1920-х років відбулося остаточне оформлення системи спеціальної освіти в Україні. Держава вперше сформулювала в документах її мету (підготовка до суспільно-корисної трудової діяльності) і ввела жорсткі правила комплектування спеціальних навчальних закладів. Водночас, система спеціальної освіти розвивалася в рамках диктатури пролетаріату, поза контекстом розвитку громадянських прав і свобод людини, поза діалогу з громадськими рухами, при забороні благодійної діяльності, із зазначенням єдиного джерела фінансування – державного бюджету [117].

Професор М. Супрун зазначає, що у 1930 році розпочалося реформування освіти, яке розтяглося на десятиріччя. Всі зміни суворо регламентувались постановами ЦК ВКП(б) і РНК СРСР та дублювались відповідними рішеннями ЦК КП(б)У і РНК УРСР». Були прийняті постанови ЦК ВКП(б) «Про введення загального обов'язкового початкового навчання» (1930), «Про початкову та середню школу» (1932), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1933), низка інших директивних документів, які визначали весь подальший розвиток спеціальної освіти. Зокрема, всі діти, які в силу особливостей свого розвитку не могли засвоїти навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній. Підтвердженням цього стало значне розширення мережі спеціальних шкіл [260].

Принциповою різницею системи спеціального освіти в Україні був її цензовий характер. Це пов'язано з тим, що постанова ЦК ВКП(б) «Про всезагальне обов'язкове початкове навчання» (1930) не містила спеціальної статті, що стосується організації навчання дітей з порушеннями розвитку, не був введений спеціалізований стандарт для учнів з порушеннями і, відповідно, розповсюдила на них нормативи навчання, які було призначено для дітей з нормальним розвитком [46]. Цей закон зумовив інтенсивну розробку основ дефектології, рішення завдань, спрямованих на створення спеціальних педагогічних технологій [117], пошуки і побудову ефективних «обхідних шляхів» навчання, що дозволяло отримати цензову освіту, яка прирівнювалась до загальної освіти тих років навчання. Негативним наслідком такої цензової системи

освіти стало відторгнення дітей з глибокими комплексними порушеннями, диференціації дітей з порушеннями розвитку на «навчаємих» і «ненавчаємих» [46].

Перехід спеціальної школи на політехнічні засади, що відбувся у відповідності з рішеннями I Всеукраїнського з'їзду з питань політехнічної освіти (жовтень 1930 року) теж виявився досить поспішним, оскільки політехнічна освіта здійснювалася протягом семи років навчання, а професійна мала бути забезпечена Фабрично-заводськими училищами [260].

У серпні 1930 року була прийнята постанова «Про реорганізацію мережі системи педагогічної освіти в Україні». Згідно з нею передбачалися такі типи навчальних закладів для підготовки фахівців: вищі педагогічні школи – педагогічні інститути, середні педагогічні школи – педагогічні технікуми, короткотермінові педагогічні курси. Основним навчальним закладом ставав інститут, базою для якого були робітфаки й педагогічні курси [253].

Відповідно до окреслених завдань, підготовка фахівців-дефектологів із вищою освітою мала розпочатися в трьох містах України (Київ, Харків, Полтава).

У 1930/31 н.р. факультет соціального виховання Київського ІНО був реорганізований у Київський інститут соціального виховання, структурним підрозділом якого став педолого-педагогічний факультет із дошкільним, дефектологічним і педолого-педагогічним відділами. Як і раніше, розподіл студентів на секції (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка) не відбувався, а здійснювалася підготовка фахівців широкого профілю. Випускники отримували кваліфікацію «Організатор педагогіки дефективного дитинства» [372]. Це підтверджує і відомий сурдопедагог та логопед Р. Краєвський, який в той час навчався на дефектологічному факультеті [300].

Аналіз архівних джерел свідчить про те, що у Харківському інституті соціального виховання випускникам присвоювалася кваліфікаційна категорія лише педологічного профілю. Кваліфікацію дефектолога вони не отримували, оскільки навчальним планом не передбачалося вивчення предметів дефектологічного циклу [372].

Матеріалів щодо підготовки фахівців у Полтаві нами не виявлено.

Внаслідок зазначених та інших особливостей навчання як теоретичні, так і практичні аспекти підготовки студентів-дефектологів зводилися до мінімуму, що не відповідало специфіці їхньої майбутньої діяльності [372].

На початку 30-х років була розгорнута організаційна робота зі здійснення загального обов'язкового навчання розумово відсталих дітей, яку передбачалось закінчити у 1933 році. Таке прагнення влади слід розглядати як декларування, оскільки інтенсивний розвиток системи спеціальної освіти в умовах політичної, соціальної та економічної нестабільності був неможливим [206].

Професор О. Таранченко у своєму дослідженні наводить документи того часу. Постанова НКО РРФСР від 8 червня 1931 року за № 181 «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих та з недоліками мовлення (логопатів) дітей та підлітків» сприяла поштовху до розширення мережі спеціальних шкіл. Цей етап був надзвичайно важливим, оскільки під час реалізації Всеобуча практично почала втілюватися ідея диференційованого навчання [272]. В документі розмежовувалися категорії дітей, яких рекомендувалося навчати в звичайних та спеціальних класах масової школи, а також визначалися основні напрями корекційної роботи відповідно до наявних в дітей порушень [89]. Наказ НКО від 8 червня 1931 року про «Установки на другу п'ятирічку по дефективному дитинству» став документом, який визначив шлях розвитку української спеціальної освіти: в ньому визначалося хто, як і в які терміни мав забезпечувати науково-теоретичні основи навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку [272]. Системне і науково обґрунтоване навчання та виховання дітей із порушеннями розвитку припадає на Постанову колегії НКО УСРР від 10 серпня 1931 року, якою визначався термін введення в Україні обов'язкового навчання таких дітей 8–10 років [76].

Ще з початку ХХ століття позитивне значення для розвитку дефектологічної думки мала педологія – комплексна дитинознавча наука, проте в першій половині 30-х років її вплив на дефектологію був досить неоднозначним через неправомірне комплектування спеціальних шкіл різного типу учнями із близькими станами [260].

У 1931–1934 роках розпочалася повна реорганізація шкільництва, повне підпорядкування його центральній московській системі, що негативно впливало і на систему спеціальної освіти [253]. Відбувалося насаджування командно-адміністративної системи господарювання та переходу педагогіки до формально-схоластичного навчання і заполітизованості. З 1931 року розпочався «перегляд» української теоретичної педагогіки, гоніння та репресії, від яких постраждав і І. Соколянський. Діяльність установи, яку він створив, поступово згасла. Цим було завдано непомірної шкоди системі спеціальної освіти, загальмовано її поступ [272].

Позитивним історико-педагогічним явищем цього часу стало започаткування 1931 року нової організаційної форми підготовки педагогів-дефектологів на базі Київського вечірнього освітянського університету, який функціонував 3,5 роки. Він складався з шести факультетів, серед яких був і дефектологічний. Курс навчання тривав 4 роки. Студенти отримували завдання у формі вступних лекцій, самостійно опрацьовували матеріал, а професорсько-викладацький склад здійснював контроль під час індивідуальних співбесід. Аналіз роботи університету свідчить, що завдяки такій організації навчального процесу майбутні вчителі засвоювали програмовий матеріал на рівні денного відділення [372].

Оскільки за штатними розкладами у закладах спеціальної освіти передбачалася посада лікаря, таких фахівців готували на факультеті ОХМАДИТу Харківського медичного інституту. Вони отримували фахову і педагогічну підготовку за спеціально розробленими програмами [372].

Професор М. Супрун зазначає, що наказ НКО УСРР (квітень 1932 року) замість п'ятирічного запроваджував семирічний термін навчання розумово відсталих дітей. Незважаючи на те, що цей документ був спрямований на піднесення рівня навчання таких учнів, на практиці він сприяв нівелюванню її специфіки, оскільки не враховував особливостей їх пізнавальної діяльності [260].

Постанова «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року регламентувала організаційну форму навчання – універсальний комбінований урок і методи книжного навчання. У практику повернулися негативні риси: догматизм, академізм, формалізм знань, неуспішність,

другорічництво. Постановою було засуджено комплексну систему навчання, бригадно-лабораторний метод, метод цілих слів у навчанні грамоти, недооцінку класно-урочної системи, керівну роль вчителя в навчальному процесі [253].

Нова освітня політика потребувала подальшого розширення різних форм підготовки майбутніх дефектологів і підвищення якості їхньої професійної освіти. 10 липня 1933 року питання про підготовку педагогічних кадрів і мережу педагогічних закладів на 1933/1934 н.р. розглядалося колегією НКО УСРР. Було визначено нову номенклатуру профілів підготовки педагогічних працівників, а Інститут соціального виховання реорганізовано у педагогічний інститут у складі історичного, мовно-літературного, фізико-математичного, біохімічного та географічного факультетів, які діяли в Києві, Харкові, Одесі та Ніжині. Серед них не було дефектологічного факультету. Як вихід із ситуації, НКО України пропонував організувати на базі вищих педагогічних закладів стаціонарні курси з підготовки вихователів, вчителів спеціальних шкіл з терміном навчання від 1-го до 2-х років. Таким чином, 1933 року дефектологічний відділ при Київському ІНО припинив свою роботу. Внаслідок майже щорічного реформування роботи лікарсько-педагогічного відділу, в процесі накопичення досвіду, до навчального процесу вносилися структурно-змістові корективи. Проте така нестабільність не давала змоги якісно планувати роботу зі студентами та перевіряти її результати. Тому на цьому етапі здійснювалася підготовка дефектологів широкого профілю, які мали працювати у шкільних і дошкільних спеціальних закладах з різними категоріями аномальних дітей. В умовах цієї «універсальної» підготовки студенти отримували поверхові знання та елементарні навички практичної роботи [372].

В цей час офіційно були створені громадські організації для надання допомоги глухим та сліпим. 4 червня 1933 року Всеукраїнський Центральний Виконавчий Комітет та Раднарком України прийняли постанову «Про Українське товариство сліпих та Українське товариство глухонімих» [250]. Вони відіграли значну роль у розвитку української системи спеціальної освіти для дітей з порушеннями слуху та зору.

На початку 30-х років учені та педагоги-практики починають відстоювати ідею перегляду місця та ролі комплексного навчання у масовій і спеціальній загальноосвітніх школах. З метою відмови від комплексного навчання 1934 року в Радянському Союзі приймаються «Вказівки до програм для допоміжних шкіл». Прийняття у 1934 році нового навчального плану стало ще однією спробою реорганізувати навчальний процес допоміжної школи [260]. Водночас, оскільки в Україні на початок 30-х років застосовувалися штучні методи діагностики психічного розвитку дітей, були відсутні чіткі інструктивні вказівки щодо порядку комплектування допоміжних шкіл, контингент у них був досить неоднорідним за рівнями інтелектуального розвитку. Це привело до втрати специфіки роботи допоміжної школи. У 1936 році в таких закладах навчалось більше нормальних (55 %), ніж розумово відсталих дітей [206].

9 липня 1935 року було видано наказ Наркомосу України № 749, згідно з яким органам народної освіти на місцях рекомендовано охопити навчанням у спеціальних школах усіх дітей з порушеннями розвитку. Упродовж наступних 5 років органами державного управління освіти проводилася подальша значна робота зі створення спеціальних шкіл і залучення в них дітей [59].

В першій половині 30-х років курсова підготовка та підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів України для роботи у спеціальних школах проводилася на базі лікарсько-педологічних інститутів фізичної дефективності міст Одеси, Харкова, Києва, Дніпропетровська, лікарсько-педологічного кабінету Харкова та кабінетів індивідуальної педагогіки досвідно-педагогічних станцій Києва та Дніпропетровська [372].

Постанова НКО УСРР від 2 листопада 1935 року «Про заходи у справі підготовки і підвищенні кваліфікації вчителів шкіл дефективного дитинства» стала своєрідним поштовхом для подальшого розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів. Заходи, передбачені постановою, були прогресивними для того часу, втілення їх у життя могло б стати значним внеском у вирішення кадрових питань спеціальних шкіл [372].

На з'їздах та конференціях того часу лікарсько-педагогічна громадськість не лише пропонувала свої ідеї, а й проводили експериментальну роботу. Так, 1936 року за ініціативи керівника кафедри психопатології Харківського університету професора П. Бутковського при Харківській психіатричній лікарні відкрився відділення для розумово відсталих дітей «Школа у воріт лікарні» [33].

Для координації роботи спеціальних шкіл та їх навчально-методичного забезпечення 1936 року був створений Центральний навчально-методичний кабінет спеціальних шкіл м. Києва (директор Онуфрій Миколайович Смалюга), який існував до початку Другої світової війни [57].

4 липня 1936 року вийшла постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів». Відповідно до неї наука про дитинство, в тому числі і «важке дитинство», була відкинута назад, а практика пішла шляхом механічного суміщення медичного та педагогічного підходів до дітей з порушеннями розвитку, із залученням в окремих випадках відомства соціального забезпечення населення [194]. Цією постановою було заборонено проводити роботу з питань вивчення дитячої особистості, оцінки психічних властивостей дитини, пояснювати та передбачати педагогічні явища. Зазначений період увійшов до історії під назвою «бездітна педагогіка» [114]. У результаті виконання вимог постанови були закриті всі наукові педологічні установи та заклади освіти з підготовки педологів. Це призвело до втрат значного практичного досвіду проведення досліджень у цій галузі, що у свою чергу негативно вплинуло і на розвиток дефектологічної теорії та практики [259].

На виконання попередньої постанови вийшов наказ НКО «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи у спеціальних школах для розумово відсталих дітей і важковиховуваних», що вийшов у вересні 1936 року, згідно якої допоміжне навчання було суттєво реорганізоване [260]. Також була видана інструкція Міністерства освіти РРФСР «Про порядок прийому в спеціальні школи для розумово-дефективних дітей» (серпень 1937 року), яка передбачала комплектування допоміжних шкіл виключно на підставі наявності медичних документів без присутності самої дитини, за виключенням дискусійних ситуацій. Саме страх лікарів, членів комісії щодо наслідування долі репресованих педологів штовхав їх на

ігнорування об'єктивних комплексних методів обстеження дітей [257]. Відповідно до постанови Наркомосу України «Про порядок переводу учнів з шкіл для важковиховуваних та розумово відсталих у нормальні школи», з 12 тисяч учнів, що навчалися у допоміжних школах, близько 7 тисяч було повернено у загальноосвітні школи [206].

У зв'язку із соціально-економічною ситуацією в країні у 30-і роки було багато дорослих глухих, які не отримали освіти. В цей час виникло розуміння щодо такої необхідності, але спеціальних закладів створено не було. У містах та містечках вони навчалися у школах для малописьменних, школах грамоти, школах для переростків. У сільській місцевості для них проводилося індивідуальне навчання.

Суб'єктивізм та збочення, що панували у 30-ті роки, також негативно позначалися на розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів. Результатом бездумної ліквідації педології як науки стала втрата цінного досвіду організації підготовки дефектологів та закриття багатьох закладів, на базі яких педагоги набували відповідної кваліфікації та підвищували свій фаховий рівень. Внаслідок цього, постанову щодо відкриття дефектологічного факультету при Київському педагогічному інституті 1936 року не було втілено в життя [372].

У цей час було зроблено важливі кроки на шляху до вирішення кадрової проблеми в галузі спеціальної освіти. Після виходу постанови РНК УРСР від 20 серпня 1939 року «Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей» робота з підготовки дефектологів у вищій школі поновлюється. Зокрема, при Київському педагогічному інституті відкрилося денне відділення дефектологічного факультету (декан П. Мельников). На цьому етапі розвитку вищої дефектологічної освіти поглиблювалася загально-педагогічна та загальноосвітня підготовка студентів, відбувався відхід від принципу універсальності, запроваджена активна педагогічна практика у спеціальних школах. Із 1940 року розпочалося введення подвійного профілю підготовки дефектологів в Україні. Випускники факультету окрім фахової спеціалізації (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), отримували кваліфікацію вчителя української мови, фізики та математики загальноосвітньої і спеціальної шкіл. Вагомим внеском у розширення чисельності майбутніх

дефектологів стала організація заочного відділення на базі дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту (1940) та педолого-дефектологічного факультету Харківського педагогічного інституту (1935). Також в цих закладах вперше розпочалася підготовка науковців-дефектологів в аспірантурі (1940) [372].

Важливою формою дефектологічної освіти залишалася курсова підготовка та перепідготовка дефектологів. Провідними установами, на базі яких вона проводилась у другій половині 30-х – початку 40-х років були: Київська обласна досвідно-педагогічна станція, яка 10 серпня 1938 року відповідно до постанови РНК УРСР була реорганізована у Київський центральний науково-методичний кабінет спеціальних шкіл; Харківський науково-дослідний інститут дефектології; Харківська педагогічна школа, на базі якої 1939 року відкрився відділ спеціальних шкіл; дефектологічний відділ при Харківській медшколі, Одеська дефектологічна станція, а також річні курси при НДІ дефектології [372]. Відповідно лише наприкінці 30-х років в Україні склалася система підготовки фахівців [78].

У цей період науково-дослідна і методична діяльність відбувалася на базі Інституту фізичної дефективності в Харкові. Співробітники Інституту досліджували та удосконалювали методи навчання, здійснювали реорганізацію системи спеціальних закладів, розробляли зміст навчання і виховання учнів, враховуючи особливості їх психофізичного розвитку [24].

Наприкінці 30-х – початку 40-х років вітчизняна дефектологія сформувалася як теоретична концепція корекційно-виховного процесу спеціальної школи. Цьому сприяло утвердження двох науково-методичних центрів – Науково-дослідного інституту дефектології (НДІД) і Центрального науково-методичного кабінету спеціальних шкіл НКО УРСР. Головними завданнями дефектологічної науки того часу стало вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл різного типу [260].

Після засудження «чистого усного методу» відбулися докорінні зміни у сурдопедагогічній теорії та практиці. На Всеросійській нараді сурдопедагогів у 1938 році по-новому було визначено завдання спеціальної школи – забезпечити різнобічний розвиток глухих дітей, озброюючи їх знаннями, навичками та вміннями.

Для вирішення цього завдання необхідним було широке використання різних засобів спілкування, зокрема і мови жестів. Проте мові жестів надавалася лише допоміжна роль. У зв'язку з цим були спроби заборонити використання мови жестів у навчальному процесі як засобу, що протидіє формуванню словесної мови [95]. Перша школа для туговухих в Україні відкрилася лише 1940 року, а решта таких дітей перебувала в окремих класах шкіл для глухих та у загальноосвітніх школах. Це було зумовлено низкою суспільно-політичних, соціально-економічних та інших чинників [272].

Кінець 30-х – початок 40-х років для системи допоміжного навчання знаменував практично повне завершення формування його організаційно-методичного забезпечення, що ґрунтувалося на дотриманні важливих для того часу теоретичних засад. Найбільш характерною ознакою становлення допоміжних шкіл стало визначення НКО України максимального комплектування допоміжної школи (до 200 учнів), а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей [260]. Водночас у дослідженнях 30-х - початку 40-х років недостатньо уваги приділялося психолого-педагогічному вивченню дітей. Особистість дитини розглядалася у відриві від вивчення патофізіологічної структури дефекту [105]. В цей період не прослідковується єдиного бачення науковців та практиків щодо застосування праці для учнів з порушеннями інтелекту [148].

На початку 1940-х років збільшилася кількість досліджень порушень мовлення, при цьому, вчені розпочали вивчати анатомо-фізіологічні механізми голосу та мовлення, порушення писемного мовлення, дослідження методів і прийомів їх подолання. Проте, в умовах економічної та соціальної нестабільності у державі коло наукових досліджень з проблеми порушень мовлення не охоплювало весь спектр потреб [135].

На західноукраїнських землях, які в цей період були приєднані до України, на основі наказів та інструкцій Наркомосу УРСР про реорганізацію шкіл і педагогічної освіти відбулися зміни: всі навчальні заклади освіти, зокрема і спеціальні, стали державними та перейшли на радянську систему навчання. Відповідно, були відкриті учительські інститути в Дрогобичі, Станіславі, Рівному, Луцьку, Акермані,

Чернівцях. У всіх західних областях України було створено обласні інститути вдосконалення кваліфікації вчителів, розширювалася мережа шкіл [253].

1941 року виходить з друку посібник з олігофренопедагогіки, створений О. Граборовим, Н. Кузьміною, Ф. Новиком. В ньому вперше в систематизованому виді викладаються теоретичні основи виховання та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, а олігофренопедагогіка була визначена як наука про виховання та навчання розумово відсталих дітей [387]. Серед найбільш відомих наукових праць І. Соколянського цього часу – «Брайлівський екран. Про використання абетки Брайля для навчання глухих та глухонімих» (1941) [142].

На початку 1941 року в УРСР відбулося становлення диференційованої системи спеціальних шкіл. Навчально-методичне забезпечення цих закладів здійснювали Центральний науково-методичний кабінет спецшкіл і Харківський науково-дослідний інститут дефектології. Специфіка навчально-виховної роботи у спеціальних закладах полягала в тому, що класи комплектувалися меншою кількістю учнів, ширше використовувалося унаочнення, скорочувалася тривалість навчальних занять, вивчення предметів навчального плану поєднувалося з елементарною ремісничою працею. У режимі роботи цих закладів багато часу відводилось екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням у природі, розвитку навичок самообслуговування, праці [155].

Напередодні Другої світової війни Україна мала розгалужену мережу установ інтернатного типу для дітей з інвалідністю [59]. Станом на 1941 рік в Україні функціонувало 128 спеціальних шкіл, в яких виховувалося 14100 учнів. Серед них: 84 спеціальні школи для глухих дітей з контингентом 10 тисяч учнів, 25 допоміжних шкіл з контингентом 3019 учнів, 17 шкіл для сліпих дітей (967) і 2 – для слабозорих, у яких навчалося 115 учнів [24].

На кінець 1941/42 н.р. в Україні працювало 136 спеціальних шкіл, у яких навчалося 14595 дітей: 83 школи глухонімих (9419 дітей), 17 шкіл для незрячих (957 дітей), 27 шкіл для розумово відсталих (3049 дітей), 1 школа для оглухлих (180 дітей), 1 школа для слабозорих (60 дітей), 3 школи для дітей з розладами мови (252 дитини), 4 школи з особливим режимом (678 дітей) [76].

Навчально-виховний процес здійснювався за спеціальними навчальними планами і програмами, підручниками, адаптованими для різних категорій дітей. Звичайно, при розробці організаційних питань та підходів до побудови навчально-виховної роботи траплялися помилки і неточності, певні викривлення, перевищувалися можливості одних і недооцінювався потенціал інших категорій дітей. Проте, існувало велике бажання створити таку систему освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку, яка сприяла б підготовці випускників до активної участі в суспільному будівництві та адаптації в ньому [24]. Загалом, це був період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи спеціальної освіти в Україні [32].

Водночас, тогочасна ідеологічна переорієнтація в політиці та суспільному житті змінили освітню парадигму, що мала значний вплив на розвиток української науки та практики, а також становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку. 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 у питаннях вивчення особливостей навчання осіб з порушеннями розвитку на різних вікових етапах; 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 [272].

3.3. Розвиток системи спеціальної освіти в Польщі у міжвоєнний період (1917-1939)

Розвиток системи спеціальної освіти у Польщі в цей період відбувався поступово, але неоднорідно.

Після краху Російської імперії однією із найважливіших проблем, що постали перед владою Польської держави, була освітня реформа. Незалежність Польщі у 1918 році породила надію на побудову сучасної польської системи освіти і виховання,

включаючи спеціальну освіту [377]. У цей час перешкоди для доступу до освіти дітей з інвалідністю були суттєвими. Не було ні інфраструктури, ні персоналу, ні методів, які б допомагали навчати дітей-інвалідів [403].

З ініціативи Ружи Чацької (Ruzha Czaska) 1918 року була заснована Конгрегація сестер-францисканок, слуг Христа, яку вона очолила як сестра Ельжбета. Місією Конгрегації було служіння сліпим людям. Саме тому вона створила центр для сліпих дітей у Ласках під Варшавою, який і на сьогодні продовжує бути провідним навчальним закладом у Польщі [467].

Після здобуття незалежності система спеціальної освіти Польщі розвивалася в контексті зростання національної самосвідомості на хвилі патріотичного піднесення суспільства, коли турбота про осіб з порушеннями розвитку виявляється частиною турботи держави і суспільства про найбільш незахищені групи населення [391].

Декларація польського уряду від 20 листопада 1918 року проголошувала принцип загальної, світської, безкоштовної освіти. Декретом «Про шкільний обов'язок» від 7 лютого 1919 року було запроваджено обов'язкове навчання всіх дітей віком від семи до чотирнадцяти років у семирічних загальних (народних) школах [377]. Обов'язкове навчання також охоплювало розумово відсталих дітей, якщо в даній місцевості існує спеціальний навчальний заклад [409]. Водночас, у документі зазначаються умови перенесення або звільнення від відвідування школи. Так, вчена Б. Марцінковська зазначає, що згідно ст. 33 «фізично хворі (...) або психічно хворі та недорозвинені діти могли бути звільнені від зобов'язання за умови, якщо виявлені недоліки шкільним або повітовим лікарем не дозволяють їм навчатися в початковій школі». Якщо в даному місті був спеціальний навчальний заклад, зобов'язання повинно було бути виконане. Проте виявилось, що це положення не застосовується, насамперед, з економічних причин. Питання труднощів у виконанні положень Указу неодноразово обговорювалося під час Першого національного конгресу вчителів у 1919 року. На ньому зазначалося, що звільнення дітей-інвалідів від відвідування школи сприяло соціальному відчуженню, обов'язкове навчання в школі було декларативним, а дії держави спрямовані на забезпечення права на освіту лише працездатних дітей [469].

Після відновлення незалежності першим завданням органів системи освіти стала уніфікація освіти, тобто визначення організації, завдань, ідеологічних засад та програм. Цей процес тривав до 1922 року. За ініціативи Міністерства релігії та народної (публічної) освіти у квітні 1919 року було скликано Національні збори вчителів, які увійшли в історію як «Вчительський сейм», на якому були висвітлені принципи майбутньої системи освіти, а саме: єдина і безкоштовна початкова школа; впровадження обов'язкової семирічної школи; зв'язок між собою всіх рівнів шкіл, що відкривало дорогу до вищої освіти незважаючи на соціальний рівень, статки та рівень закінченої середньої школи. Вища освіта була підпорядкована Міністерству релігії та народної (публічної) освіти та мала широку автономію і повноваження самоврядування [228].

На з'їзді було зазначено, що серед усіх дітей шкільного віку є близько 6% дітей з фізичними чи розумовими вадами, які потребують особливої опіки та спеціальних форм навчання. Відповідальність у цій галузі повинна покладатися насамперед на державу. Було запропоновано запровадити загальнообов'язкове загальноосвітнє навчання та широку мережу спеціальних навчальних закладів [409].

В цей час продовжували свій розвиток відбіркові консультаційні центри, засновані раніше. Головним їх завданням було обстеження дітей з обмеженими можливостями та спрямування у відповідні навчальні заклади. З 1919 року центри почали здійснювати ще одну важливу функцію – надавати освітні консультації. Соціально-освітні консультативні центри того часу надавали індивідуальну допомогу дітям, а також батькам та вчителям у вирішенні проблем із освітою таких дітей. У той час були зроблені перші спроби виховання батьків. Центри організовували для них зустрічі із фахівцями, лекції та бесіди [460].

Спеціальна освіта розвивалася в різних напрямках. Так, колишній директор Інституту глухих і сліпих у Варшаві д-р Владислав Ярецький (Władysław Jarecki, 1876-1929) 1919 року організував Державну учительську семінарію для глухих (пізніше Державний фонетичний інститут), заснував перший дитячий садок для глухих дітей (1919) з усним методом навчання [440]. Хоча В. Ярецький не мав педагогічної

підготовки, його організаторські здібності суттєво сприяли підвищенню рівня мовленнєвого розвитку дітей [458].

Професор Титус Бенні (Tytus Benni), видатний фонетик і лінгвіст, автор багатьох праць, зокрема статті «Читання з вуст для старших глухих», 1919 року започаткував перший фонетичний курс для вчителів глухих дітей в Інституті глухих і сліпих, розташованому поблизу Варшави. Завдяки Бенні вчителі глухих дітей здобули основи знань у галузі розвитку мовлення, а 1920 року він створив у будівлі Інституту Державний фонетичний інститут імені Яна Сестшинського (Państwowy Instytut Fonetyczny Jana Sestszyńskiego) [502].

1919 року для польської спеціальної освіти відбулась подія, яка як показав час суттєво вплинула на подальше її становлення та розвиток. До країни повернулася Марія Гжегожевська (Maria Grzegorzewska, 1888–1967), яка закінчила педагогічний факультет у Брюсселі, потім захистила докторську дисертацію в Сорбонні в Парижі та почала там працювати в школі для дітей з порушеннями інтелекту [403]. Все своє життя та діяльність вона присвятила на благо інвалідів у Польщі (Додаток И). Діти та підлітки, незалежно від типу інвалідності, були в межах її впливу, але слід зазначити, що предметом її інтересів та зусиль була кожна людина, яка потребує допомоги [451].

Після повернення М. Гжегожевська почала працювати в Міністерстві релігійних конфесій та громадської освіти як особа, відповідальна за спеціальну освіту, обіймаючи посаду спеціального інспектора освіти. Завдяки цьому мала можливість впливати на питання, пов'язані з організацією спеціальної освіти, якій на той час бракувало організаційних форм і теоретичних засад. Фактично Марія Гжегожевська взяла на себе дуже важке завдання, яким було побудова цілої системи [403]. Її помічниками у цій нелегкій справі були Юзефа Йотейко (Józefa Joteyko), Міхаліна Стефановська (Michalina Stefanowska) та Ян Гелманн (Jan Hellmann) – перший завідувач відділу спеціальних шкіл Міністерства освіти (Ministerstwa WRIOP) [409].

Створюючи спеціальну освіту в Польщі, Марія Гжегожевська включила свої міркування в усі її напрями, але найбільше в тифлопедагогіку та олігофренопедагогіку. Тому вона порушувала питання, що стосуються виховання

розумово відсталих дітей та формулювала припущення щодо реабілітаційних заходів для них [420].

М. Гжегожевська ввела термін «повторна валідація», який базується на понятті здоров'я та здорової людини. У буквальному сенсі «повторна валідація» може бути використана лише для невеликої кількості «особливих» дітей, оскільки для більшості з них практично неможливо досягти повного одужання. У цьому випадку головне завдання спеціальної освіти по відношенню до вищезгаданих дітей – відновити їх настільки у знаннях та навичках, наскільки це можливо для них для досягнення почуття нормальності, які дозволять працювати, а отже, дозволять їм долучитися до потоку навколишнього життя. Тому, на думку вченого, відновлення почуття нормальності та адаптація до нормального соціального життя можливе для більшої групи таких дітей [420].

Педагогіка, створена Марією Гжегожевською, була наповнена глибоко гуманістичним духом. Часто цитується приказка «немає каліки, є людина». Ця приказка задає перспективу, з якої слід розглянути всі дії, зроблені Марією Гжегожевською. Для неї цінність людини була незаперечною і перевершувала інші цінності, а добро вважалося найблагороднішою людською якістю [403].

Прийнята 17 березня 1921 року Конституція Республіки Польща проголосила низку демократичних прав і свобод, гарантувала безкоштовну та обов'язкову освіту для всіх дітей [467]. Основні права дитини на піклування та захист були сформульовані у статтях 102, 103, 118, 119, 120, які стосувалися також дітей-інвалідів [409]. У цей період були прийняті всі найважливіші нормативно-правові акти, що регулювали послуги з догляду та освіти дітей з неповносправністю [467].

Маючи досвід роботи з дітьми з порушеннями інтелекту у Франції, Марія Гжегожевська виступала за їх організоване навчання. На цю тему вона написала статтю «Про необхідність забезпечення спеціальної освіти для ненормальних дітей у Польщі», яка була опублікована у Літописах Польської освітньої ліги (*Roczniki Polskiej Ligii Nauczania*). Згодом були створені нові школи та центри для глухих, сліпих, з психічними розладами, педагогічно запущених, а пізніше – для хронічно хворих дітей [467].

Оскільки основною метою спеціальної освіти того періоду була боротьба за право людей з неповносправністю на освіту, це було неможливо зробити без належно підготовленого персоналу [403]. Для її вирішення були організовані шестимісячні курси для вчителів [422], а у 1919/1920 роках Міністерство охорони здоров'я розпочало річний семінарський курс для майбутніх учителів дітей з порушеннями інтелекту. З цією метою 1921 року за ініціативи Марії Гжегожевської у Варшаві була створена Державна семінарія спеціальної педагогіки [409].

1922 року за ініціативи Марії Гжегожевської та на підставі рішення Міністерства релігійних конфесій та громадської просвіти Державна семінарія спеціальної педагогіки була об'єднана з Фонетичним інститутом під загальною назвою «Польський інститут спеціальної педагогіки» (PIPS) (нині Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської) у Варшаві. Основним його завданням було виховання вчителів піклуватися про дітей-інвалідів та підготовка фахівців до роботи в спеціальних школах (для глухих, сліпих, розумово відсталих та «морально занедбаних», тобто педагогічно запущених). Заклад відіграв та продовжує відігравати провідну роль у розвитку спеціальної освіти в Польщі [469]. М. Гжегожевська очолювала Інститут протягом 45 років, до кінця життя [515].

Основні досягнення Інституту нерозривно пов'язані з М. Гжегожевською та її науковою роботою, вона створила і розробила теоретичні основи спеціальної освіти. Її практична діяльність була надзвичайно широкою і послужила, насамперед, розвитку спеціальної освіти та наукових досліджень осіб з інвалідністю. М. Гжегожевська брала участь у всіх справах та починаннях щодо розвитку спеціальної освіти в Польщі. Своєю науковою, соціальною та редакторською діяльністю вона сприяла зміні соціального сприйняття людей з неповносправністю [409].

Гжегожевська створила свою наукову базу та провела систематичні дослідження всіх тогочасних піддисциплін спеціальної освіти – сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки [441].

В Інституті спеціальної освіти Марія Гжегожевська зібрала видатних педагогів, психологів, лікарів, професіоналів, які працювали з неповносправними дітьми, а саме:

Януш Корчак (Janusz Korczak, 1878–1942), Юзефа Йотейко (Juzefa Jotejko, 1866–1928), Яніна Дорошевська (Janina Doroszevska, 1900-1997), Олександр Гулек (Alexander Hulek, 1916–1993), Владислав Дикцик (Władysław Dukcik, 1942–2013), Ян Панчик (Jan Pańczyk, 1937–2007) та інші. Я. Панчик допоміг організувати польську термінологію спеціальної освіти, був прихильником надання їй статусу наукової дисципліни [441].

Незважаючи на консервативні погляди деяких кіл та всю складність політичного та економічного становища Польщі у міжвоєнні роки, люди, зібрані навколо Марії Гжегожевської, заклали основи розвитку спеціальної освіти у Польщі [409].

У той час концепція спеціальної освіти, висунута М. Гжегожевською, була новаторською. Вона не відривала її від реалій та соціальних потреб, перш за все концепція зосереджувалась на допомозі інвалідам. Тому Гжегожевська почала працювати над створенням мережі спеціальних шкіл [515].

Вчений і дослідник Б. Бартон зазначає, що основні досягнення Інституту нерозривно пов'язані з фігурою Марії Гжегожевської, яка від початку своєї практичної та наукової діяльності використовувала термін «спеціальна педагогіка», під яким розуміла педагогіку «ненормальної» дитини. Вона стверджувала, що спеціальна педагогіка охоплює всіх дітей з неповносправністю і тому повинна враховувати їх у своїй теорії – ревалідизації осіб з усіма видами інвалідності [409].

Марія Гжегожевська завжди наголошувала на тому, що кожна людина, незалежно від того, як функціонує, заслуговує на повагу. «Немає каліки – є людина», – одне з її найвідоміших речень підкреслює суть поводження з людьми з обмеженими можливостями, як і будь-яка інша людина, – мати свою гідність, заслуговуючи на визнання та повагу. Зовнішні риси, які сприймаються першими – різні зовнішність, поведінка чи спосіб пересування – ніколи не повинні затемнювати те, що є найважливішим у людини – його справжню цінність. Інвалідність не означає, що ви не в змозі розширити свої знання та вміння. За словами Гжегожевської, кожна дитина, незалежно від типу інвалідності, має шанс на розвиток і заслуговує на те, щоб забезпечити найкращі умови для цього [434].

М. Гжегожевська визначила та точно вказала цілі та завдання спеціальної освіти:

- гуманітарна мета, що полягає у наданні допомоги інваліду у здійсненні своїх життєвих завдань, а також поясненні суспільству права кожного інваліда на участь у суспільному житті в межах своїх повноважень та можливостей;

- функціональна мета, яка полягає в оптимальному розвитку особистості, зміцненні її фізичної та психологічної сили та компенсація недоліків;

- соціальна мета, включення інвалідів у суспільство та подолання, наскільки це можливо, ізоляції, що загрожує людям гальмуванням та розладами;

- економічна мета, тобто підготовка інвалідів до роботи і тим самим позбавлення суспільства від потреби догляду за ними [403].

Під керівництвом Марії Гжегожевської Інститут розробив власні методи розпізнавання та діагностики потреб дітей з обмеженими можливостями, специфічні форми і методи навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, а також ефективні форми та методи співпраці з батьками дітей з інвалідністю [403].

Державний інститут спеціальної педагогіки як єдиний заклад, що здійснював дослідження у галузі спеціальної освіти у міжвоєнні роки, щороку розширював коло своїх інтересів та досліджень. З самого початку існувала психолого-педагогічна лабораторія, працівники якої провели основну роботу в галузі діагностики та відбору дітей до спеціальних закладів. Методи діагностики були вдосконалені, і фахівці були ознайомлені з ними не лише теоретично, а й практично. Також були розроблені відповідні інструменти для дослідження, насамперед шляхом адаптації закордонних моделей (наприклад, тести Біне, Саймона, Термана), а також діаграм та відбитків, необхідних для правильного проведення діагностичних робіт та встановлення характеру порушення. Інститут також керував клінікою терапевтичної педагогіки, заснованою 1921 року директором Фонетичного інституту Варшавського університету, в якій працювали педагоги, психологи, працівники соціальних та медичних напрямів. Клінікою особисто керувала М. Гжегоржевська, яка проводила дослідження, спостереження, давала поради батькам та вчителям в галузі виховання дитини в школі, в сім'ї, в оточенні тощо. Клініка була однією з основних науково-

дослідних установ Інституту. Діяльність клініки переросла від дослідження та виправлення мовних розладів до спеціалізованої медико-педагогічної роботи як своєрідної майстерні з цього напрямку. Варто підкреслити, що в цей час була розроблена перша спеціальна навчальна програма для розумово відсталих дітей у Польщі, з якою були ознайомлені все співробітники та вчителі [409].

Провідною думкою М. Гжегожевської у підготовці кваліфікованих педагогів було те, що вчитель може добре пізнати дитину лише тоді, коли він пізнає середовище, в якому її виховують. Для цього вчитель повинен встановити контакт з батьками дитини і, таким чином, вийти за межі шкільного середовища та співпрацювати з його оточенням [412].

1921 року вся територія країни була поділена на шкільні округи. У лютому 1922 року Сейм ухвалив закон, який доручав створення й утримання загальних шкіл органам місцевого самоврядування. Середню ланку освітньої системи утворювали гімназії [377].

23 лютого 1923 року Генеральною радою Міжнародної асоціації допомоги дітям у Женеві, до якої входила і Польща, була прийнята Женевська декларація, яка визнає, що «людство повинно дати дитині все, що у неї є найкращим» і вказує на обов'язки дорослих у забезпеченні нормального фізичного і духовного розвитку [409].

Під керівництвом М. Гжегожевської 1 червня 1924 року було створено відділ спеціальної педагогіки Асоціації польських вчителів початкових шкіл. Його мета:

- а) теоретичне поглиблення знань вчителів у галузі спеціальної педагогіки та практична демонстрація догляду дітей з неповносправністю;
- б) вдосконалення методів навчання та виховання дітей з неповносправністю;
- в) піклування про матеріально-правові потреби вчителів спеціальних шкіл [409].

Розуміючи необхідність поширення інформації про навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, 1924 року М. Гжегожевська започатковує щоквартальний методичний часопис «Спеціальна школа» (*Szkoła Specjalna*) [467], який продовжує виходити і в наш час. Журнал завжди повідомляв про нові тенденції у спеціальній освіті та її субдисциплінах, а також посилався на історію спеціальної

освіти (Gunia, 2017). Водночас, видавалися нові важливі книги у галузі спеціальної освіти [409].

Наступним державним документом, який стосувався освіти, був закон «Про шкільну освіту» (1924) Владислава Грабського («Закон Грабського»). Проте, він не вносив ніяких змін в навчання та виховання дітей з інвалідністю, а був переважно спрямований на національну асиміляцію українців, які проживали на польській території [377].

За визначенням, сформульованим Яном Геллманом, і включеним до його статті, яка опублікована у кварталнику «Спеціальна школа» 1925 року, термін «спеціальна освіта» використовується для позначення сфери, яка включала організацію шкіл та закладів для глухих, сліпих, розумово відсталих та морально занедбаних, а також здійснювала підготовку необхідного персоналу» [480].

Варто зазначити, що Марія Гжегожевська, як видатна засновниця польської школи спеціальної педагогіки та оригінальної концепції навчання вчителів, також цікавилася ревалідизацією осіб з порушеннями зору, а саме сліпих [450]. Марія Гжегожевська захопилася світом сліпих, коли, навчаючись у Парижі, провела урок з цією групою школярів. Ця зустріч стала початком, який надихнув її зосередитися на темі сліпих [445]. Цьому напряду вона присвятила велику монографію (1926) під назвою «Психологія сліпих» та багато статей, опублікованих у 1925–1928 роках в «Спеціальній школі» [450]. Дослідниця П. Годзієвіч зазначає, що Марія Гжегожевська поділяла сліпих на такі категорії: «... сліпий, сліпий із залишками зору, частково бачачий, сліпий з розумовим порушенням» [445].

З ініціативи відділу спеціальної педагогіки у грудні 1925 року відбувся I Польський конгрес учителів спеціальних шкіл, метою якого було домовитись щодо подальшого розвитку спеціальної освіти та методів навчання і виховання неповносправних. Конгрес вимагав розроблення акту про систему спеціальної освіти та підготовки програми розвитку мережі спеціальних закладів [409].

Права польських вчителів та викладачів були надійно захищені профспілкою. 1930 року шляхом злиття Профспілки вчителів початкових шкіл та Профспілки вищої школи було створено Профспілку вчителів Польщі (Związek Nauczycielstwa

Polskiego). Тісні зв'язки профспілки із соціалістами призвели до того, що в тридцяті роки консервативний уряд заборонив її діяльність, але внаслідок загального страйку вчителів у 1937 році був вимушений знову дозволити її діяльність [456].

У цей період Польська асоціація товариств глухих (Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych) вела перемовини з Міністерством релігійних конфесій та народної освіти (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) щодо охоплення навчанням всіх глухих. Це питання вдалося вирішити лише 1931 року, проте навчання було неорганізованим. Розвиток цього напрямку тривав до початку Другої світової війни.

В наступні роки спостерігалось помітне зниження темпів впровадження обов'язкової спеціальної освіти. Намагаючись вирішити проблеми початкової освіти, що окреслились у 20-х роках ХХ століття, Сейм 11 березня 1932 року прийняв Перший загальнодержавний повний акт «Про організацію системи освіти» [409]. Він приніс значні зміни у освітню систему Польської держави, створивши цілісну структуру початкової освіти та поділивши початкові школи на школи першого (1-4-класні), другого (5-6-класні) та третього (7-класні) рівнів [49]. Новий шкільний закон рівномірно регламентував організацію всієї освіти, базував середню школу на 6-річній початковій школі, але насправді цей акт не гарантував універсальності викладання навіть у межах загальної школи та відвідування школи неповносправними дітьми [409].

Відповідно до положень цього нормативно-правового акту, початкова школа визначалась організаційною і програмною основою устрою системи освіти польської держави. Навчання в ній було загальнообов'язковим і тривало 7 років. Воно мало охоплювати дітей у віці від 7 до 14 років. Здобути загальнообов'язкову початкову освіту можна було в державних початкових школах, у школах іншого типу та вдома. Її програма поділялася на три рівні: перший охоплював початковий рівень загальної освіти, другий – був поглибленням і розширенням першого, а третій – мав підготувати молодь до суспільно-громадського і господарського життя [49].

Закон передбачав, що право вступу до середньої загальноосвітньої або професійної школи давало закінчення шести, а не чотирьох як раніше класів загальної

школи. Суттєво змінювався уклад середньої освіти: восьмирічні гімназії поступилися місцем дволанкової системі – чотирирічним гімназіям і дворічним ліцеям [377]. Передбачалось, що навчальна програма початкової школи мала бути складена так, аби уможливити перехід учнів зі шкіл одного типу до другого, зі шкіл нижчого ступеня до вищого [49].

У статті 13 Закону зазначалося, що хворі діти, із фізичними порушеннями, які відставали у фізичному чи розумовому розвитку, мали навчатися у спеціальних закладах, спеціальних початкових школах, чи у спеціальних відділеннях (класах) [49]. Стаття 8 цього Закону передбачала звільнення від обов'язкової освіти неповносправних дітей, якщо в школі не було місця для їх проживання [467]. Також дітей-інвалідів (ненормальних) можна було звільнити від обов'язкового навчання, якщо для них у місці проживання або неподалік не була організована спеціальна школа [469].

У Польщі однією з форм навчальних закладів продовжували бути приватні школи. Так, після відновлення незалежності Польщі на території держави діяло 8 шкіл для глухих дітей, а 1933 року їх було вже 15 (5 державних шкіл, 4 школи місцевого самоврядування та 6 приватних) [457].

Закон «Про вищу освіту» від 15 березня 1933 року обмежив автономні права академічних вищих шкіл, але зміцнив повноваження міністра, який отримав право на створення та ліквідацію кафедр і факультетів без схвалення ректорів; посилення в університетах повноваження ректора і обмеження позицій академічного сенату [228].

Другий конгрес вчителів спеціальних шкіл, який відбувся 1934 року, розкритикував Закон про шкільну систему 1932 року. Учасники висловили занепокоєння щодо подальшого розвитку опіки та спеціальної педагогіки за відсутності інтересу освітньої влади до дитини-інваліда. Резолюція Конгресу вимагала видати окремий акт про систему спеціальної освіти. Його було запропоновано доповнити наступним:

- а) місце та завдання спеціальних шкіл у системі освіти;
- б) організація та уповноваження спеціальних шкіл;

в) відповідальність держави, органів місцевого самоврядування та інших установ та організацій за розвиток мережі спеціальних шкіл;

г) обов'язки та права викладачів спеціальних шкіл;

д) подовження обов'язкового відвідування школи для дітей з неповносправністю до 16 років, і таким чином регулюється обов'язок щодо надання професійної підготовки таким дітям, обмеження кількості дітей у класах до 20, а виключно на період тимчасових економічних труднощів у країні – до 24 учнів [409].

У цей період реалізація функцій планування була найслабшою стороною польського шкільництва (брак єдиної стабільної освітньої політики, брак коштів на освіту). Краще реалізовувалися організаційні функції (шкільний обов'язок, безоплатність загального шкільництва, підготовка відповідної кількості вчителів, чіткий адміністративний апарат). Важливу мотиваційну роль виконували дорадчі та консультаційні установи на вищих щаблях управління – вдосконалення та підвищення кваліфікації вчителів і керівних кадрів. Найбільш реалізованою була функція контролю, яка відображалася у директивному стилі керування з переважанням автократичних елементів [61].

Не змінилась на краще ситуація в початковій освіті польської держави і у 1936–1937 роках. Зокрема, у звіті Міністерства віросповідань та народної освіти для бюджетної комісії Сейму від 3 лютого 1938 року, у якому подавався аналіз польської системи освіти у 1936–1937 роках, зверталась увага на існуванні значних проблем [49].

У міжвоєнний період в Польщі значно зросла кількість спеціальних шкіл [410]. За різними оцінками, 1938 року у Польщі працювало 104 спеціальні школи. Значна їх кількість (включаючи так звані спеціальні установи) були державними, інші – організовані недержавними установами (наприклад, громадськими організаціями, релігійними об'єднаннями) або приватними особами. На початок Другої світової війни у Польщі працювало 16 шкіл для глухих, 7 шкіл для сліпих, 74 школи для дітей з інтелектуальними порушеннями, 6 шкіл для дітей з порушеннями мовлення, 1 школа для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. У цей період в державних школах

почали створюватися спеціальні класи для «менш працездатних дітей», що становлять проміжну форму між сегрегованою та несегрегованою освітою [469].

Не дивлячись на таку кількість спеціальних закладів, вони не задовольняли соціальні потреби у сфері догляду, виховання та навчання неповносправних дітей, а також не охоплювали навчанням всіх таких дітей шкільного віку. До кінця міжвоєнного періоду проблема догляду за дитиною-інвалідом не була вирішена навіть частково, хоча в останні роки цього періоду були чіткі тенденції, спрямовані на покращення існуючого стану та намагання викликати інтерес громадськості до дітей, які перебувають у неблагополучному стані. Можливістю для цього був учительський конгрес у Вільнюсі 1939 року, у якому приймала участь і Польща. На Конгресі був зроблений повний аналіз польської спеціальної педагогіки та окреслено основні напрями її розвитку [409].

Через прорахунки шкільної влади в розбудові шкільної мережі, попри значні зусилля Міністерства віросповідань та народної освіти, в кінці 30-х років ХХ століття польська держава не була повністю забезпечена потрібною кількістю шкіл, щоб охопити всіх дітей шкільного віку загальнообов'язковою початковою освітою. Через це відсоток неграмотних громадян Другої Речі Посполитої залишався ще доволі високим, а серед неповносправних дітей він був значно вищим [49].

До кінця міжвоєнного періоду діяльність Інституту спеціальної педагогіки полягала у створенні умов для розвитку спеціальної освіти. Цими питаннями також опікувалось Міністерство праці з питань соціального захисту населення та Міністерство освіти [409].

Щодо навчання вчителів для спеціальної школи, то ми можемо говорити про тенденцію до встановлення найвищого рівня такої підготовки, яка проводилась під керівництвом Марії Гжегожевської, видатних психологів, педагогів та лікарів багатьох спеціальностей [409].

Спеціальна педагогіка як наукова дисципліна завжди була в тісному контакті з емпіричними досягненнями як природничих, так і соціальних наук з моменту її створення, творче використання яких було результатом надзвичайної гуманістичної участі її творців. Завдяки їм було сформовано належне розуміння цінності предмета

спеціальної педагогіки, тобто суб'єктивності інвалідів, їх нерозкритих можливостей розвитку, постійної освіти та гідного місця в суспільстві [430].

Характерними особливостями спеціальної педагогіки в Польщі у період з 1918 по 1939 роки є:

- 1) домінування відокремлених форм навчання дітей з неповносправністю та педагогічно занедбанями;
- 2) впровадження в спеціальну освіту першої проміжної форми між сегрегацією та несегрегацією освіти (класи) спеціальні);
- 3) значне збільшення кількості закладів спеціальної освіти;
- 4) запровадження обов'язкового навчання у школі (також для інвалідів);
- 5) можливість звільнення учнів-інвалідів від відвідування школи;
- 6) домінуюча участь в спеціальній педагогіці дітей з інтелектуальними порушеннями;
- 7) підготовка вчителів до роботи з учнями-інвалідами;
- 8) значна участь недержавних установ в організації та роботі шкіл та спеціальних установ [469].

Серед характерних рис розвитку початкової освіти в Польській державі у 1932 – 1939 роках можна також назвати продовження розбудови шкільної мережі країни [49]. Шанси на отримання освіти неповносправними переважно обмежувалися спеціальними школами, які повинні були підготувати їх до відносно простої професії, найчастіше ґрунтуючись на ручній роботі [463].

Наслідком інтенсивних зусиль, які вживали тодішні органи влади щодо вдосконалення державної освіти (включаючи освіту учнів з неповносправністю), безперечно, збільшилась кількість спеціальних шкіл: для дітей з порушеннями інтелекту з 5 до 74, глухих – з 7 до 16, сліпих – з 4 до 7 [469].

Створення Державного інституту спеціальної педагогіки у Варшаві, відіграло значну роль у навчанні дітей з неповносправністю [410]. Загалом, організацію наукових установ, що займаються проблемами неповносправних, слід розглядати як визнання спеціальної педагогіки та трактувати її як окремої наукової дисципліни із конкретною структурою, власними цілями та завданнями [409].

Політична нестабільність не дозволила Польщі розвинути успіхи в організації спеціальної освіти [391]. Тим паче, 1939 року відбувся черговий поділ польської території, вже між Німеччиною та СРСР.

Відповідно до алгоритму порівняльного аналізу нами було встановлено, що кількість *зовнішніх чинників* якості спеціальної освіти зростає до 67% (на 17% вище у порівнянні з першим періодом). *Доступність до освіти*: Україна – 132 спеціальні заклади для глухонімих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, розумово відсталих дітей та дітей з порушеннями мовлення (усього: 13917); Польща – 104 спеціальні заклади, які не передбачали окремо навчання слабочуючих і слабозорих дітей, але забезпечували навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату на відміну від України (усього: понад 10500). Водночас у 1933 році в Україні було створено Українське товариство глухих, яке взяло на себе значну частину функцій державних органів із соціального захисту. Стосовно забезпечення навчання усіх глухих Польська асоціація товариств глухих (Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych) вела перемовини з Міністерством релігійних конфесій та народної освіти (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), що спричинило позитивні зміни в цьому напрямі, проте навчання дорослих залишалося недостатньо організованим. Кількість закладів та вчителів все ще не задовольняла потреби учнів. *Задоволення освітніх запитів* відбувалося за ініціативи держави в обох країнах. Водночас у Польщі паралельно функціонували школи, що були відкриті громадськими, релігійними організаціями та приватними особами. *Наступність у здобутті освіти* передбачала наявність шкільної і дошкільної ланок освіти, хоча остання не була пріоритетною. Виявлено наявність перших кроків *щодо організаційних засад спеціальної освіти*, про що свідчить поява перших спеціальних навчальних програм. На цьому етапі все ще не йшлося про *перспективу подальшого професійного росту і соціального статусу* осіб з особливими освітніми потребами, поза увагою залишалися питання *культури й вихованості* в обох країнах. Таким чином, результати дослідження дали змогу встановити схожі тенденції щодо кількісних показників, але констатувати наявність якісних розбіжностей у організації системи спеціальної освіти в Україні та Польщі.

У контексті цього періоду серед *внутрішніх чинників* якості спеціальної освіти кращого ступеня розвитку обох країн зазнала *якість освітнього середовища*, 100% субчинників у складі якої виявилися присутніми. *Управління освітнім процесом* здійснювалося Народним комісаріатом в Україні, Міністерством освіти та його органів на місцях – у Польщі. *Ресурсне забезпечення навчального процесу* залишалося недостатнім у обох країнах. В Україні його перебіг відбувався спочатку з опорою на навчально-виховний інструментарій для звичайних шкіл, лише згодом – для спеціальних. Польські спеціальні заклади швидше отримали адекватний потребам дітей інструментарій. *Кадровий потенціал спеціальних закладів освіти* почав поповнюватися фахівцями, які або проходили перепідготовку, або отримували відповідну освіту у вишах відразу. *Науково-методична робота* не зазнала суттєвих змін у обох країнах. Кількісні показники чинника *якості реалізації освітнього процесу* залишилися такими самими в Україні (66%), а у Польщі склали 100% репрезентації субчинників. Відмінність полягала у тому, що польські спеціальні заклади освіти у своїй роботі спиралися на стандарт спеціальної освіти і враховували *корекційно-розвиткову складову*, українські – продовжували керуватися стандартом загальної освіти тривалий час, хоча в обох країнах перевага надавалася трудовому навчанню. Чинник *якості результатів освітнього процесу* зазнав позитивних змін, складаючи 25% репрезентації за рахунок того, що субчинник *ступеня соціальної адаптації* почав частково враховуватися: було здійснено перші спроби інтегрованого й інклюзивного навчання в обох країнах. Отже, встановлено, що, незважаючи на схожість тенденцій становлення системи спеціальної освіти України і Польщі, основна відмінність внутрішніх чинників якості освіти полягала у вищому ступені репрезентації корекційного спрямування навчання у Польщі в означений історичний проміжок часу.

Висновки до третього розділу

Історичні події, які відбулися в Україні та Польщі після 1917 року, стали на заваді рівномірному поступу справи навчання дітей з особливими освітніми потребами. Часовий розрив між початком системного навчання таких дітей і

подальшими етапами пояснюється низкою чинників, серед яких чи не найбільш згубними були утиски, репресії, цілеспрямоване постійне придушення, що поширювалися на всі сфери життєдіяльності України.

Протягом цього періоду в Україні та Польщі продовжують розвиватися три основних напрями допомоги дітям з інвалідністю: з порушеннями слуху, зору та інтелекту. Упродовж цього періоду було законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на освіту і вільний розвиток, в Польщі зроблено перші кроки щодо їх виховання з раннього віку.

На відміну від розвитку спеціальної освіти в Польщі, українська система спеціальної освіти створювалася в рамках державної диктатури пролетаріату, поза контекстом розвитку громадянських прав і свобод людини, поза діалогу з громадськими рухами, при забороні благодійної діяльності, із зазначенням єдиного джерела фінансування – державного бюджету. Специфіка соціокультурних основ становлення державної системи спеціальної освіти зумовила надалі значні досягнення радянських дефектологів і закритість самої системи спеціальної освіти.

В цей період в обох країнах почала розвиватися теорія спеціальної освіти. Період характеризувався розгортанням творчої науково-теоретичної, організаційної та методичної роботи з комплексу проблем. Було розроблено нову методологію спеціальної освіти різних категорій дітей, новий зміст навчально-виховної роботи, побудований на принципах соціального виховання, створено диференційовану мережу спеціальних шкіл і нормативно-правову базу їх діяльності, налагоджено підготовку кадрів – дефектологів (Київський інститут народної освіти та Державний інститут спеціальної освіти у Варшаві). У 1923 році в Харкові розгорнулася велика науково-дослідна робота в галузі навчання сліпоглухонімих у школі-клініці, створеній за ініціативи відомого тифлопедагога І. Соколянського.

В цей період на тлі розгортання мережі спеціальних закладів в Україні робляться спроби спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами зі своїми здоровими однолітками (сучасна інклюзія) та досить широко обговорювалися на різних педагогічних зібраннях.

Держава вперше сформулювала в документах мету спеціальної освіти і ввела жорсткі правила комплектування спеціальних навчальних закладів. На початку 1941 року в УРСР відбулося становлення диференційованої системи спеціальної освіти. В цей час відбулося оформлення радянської системи спеціальної освіти.

У цей час було зроблено важливі кроки на шляху до вирішення кадрової проблеми в галузі спеціальної освіти. Суттєвим внеском у збільшення чисельності майбутніх дефектологів стало відкриття на базі дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту заочного відділення (1940) та активна підготовка фахівців під керівництвом Марії Гжегожевської у Державному інституті спеціальної освіти у Варшаві. Важливою формою дефектологічної освіти в Україні стала курсова підготовка. Для розв'язання кадрової проблеми організовувалися численні курси, на які за розпорядженням НКО УРСР направлялися педагоги з усіх областей республіки.

Створення Державного інституту спеціальної освіти у Варшаві, відіграло значну роль у навчанні дітей з неповносправністю. Організацію наукових установ, що займалися проблемами неповносправних, слід розглядати як визнання спеціальної педагогіки та трактувати її як окрему наукову дисципліну із конкретною структурою, власними цілями та завданнями.

Головною особливістю цього періоду в Україні та Польщі була зміна політичних та соціально-економічних умов в обох країнах, побудова системи спеціальної освіти на нових засадах, розвиток наукової думки щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (глухих, сліпих, розумово відсталих), створення закладів для підготовки фахівців-дефектологів.

Результати порівняльного аналізу дали змогу встановити 65% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й 71% – у Польщі, що демонструє їхнє помітне зростання у порівнянні з попереднім періодом становлення системи спеціальної освіти. Водночас дослідження дало змогу визначити якісні відмінності, що є наслідком впливу соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства того часу: орієнтація на радянські політико-ідеологічні цінності в Україні, а також – на західноєвропейський досвід у Польщі. Перелік індикаторів якості спеціальної освіти поповнився організаційними

засадами спеціальної освіти у вигляді перших спроб її стандартизації, включенням до кола уваги корекційно-розвиткової складової навчання (переважно в Польщі), усвідомленням важливості зміцнення кадрового потенціалу спеціальних закладів і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Визначну роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах було відведено державі, проте у Польщі існували й альтернативні заклади, не підпорядковані державі.

РОЗДІЛ 4

ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ В ПЕРІОД ПАНУВАННЯ КОМУНІСТИЧНОГО ЛАДУ (1943/44-1991/1989 РР.)

4.1. Відновлення системи спеціальної освіти на звільнених територіях та впродовж першого післявоєнного десятиліття (1943/44 – 1955)

У воєнні роки значно збільшилася кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які поряд з основним порушенням, у більшості випадків мали психічні та мовленнєві порушення. Це було спричинено багатьма факторами: постійні бомбардування, погане харчування, соматичне ослаблення, відсутність лікувальних заходів, незадовільні санітарно-гігієнічні умови життя тощо. Все більше дітей потребувало спеціальної корекційної допомоги [135]. З огляду на це, відбудова зруйнованої в роки війни мережі спеціальних освітніх закладів розпочалася ще до офіційного завершення Другої світової війни, відразу після визволення території України [24]. Вже 1943 року в регіонах України, які були визволені, почалось відновлення роботи навчальних закладів. Відкривалися окремі класи, ремонтувалися вцілілі шкільні приміщення. У школах гостро постала проблема нестачі підручників, парт, класних дошок, лабораторного обладнання. Учням часто доводилося писати на газетах (між друкованими рядками). У серпні 1943 року були прийняті «Правила для учнів», якими регламентувалися їх обов'язки та норми поведінки в школі. З 1943/1944 навчального року було введено роздільне навчання хлопчиків і дівчаток [253].

У зв'язку з поновленням мережі спеціальних шкіл для дітей з сенсорними порушеннями наказом Народного комісаріату освіти УРСР від 22 лютого 1944 року за № 39 було поновлено роботу Науково-дослідного інституту дефектології у м. Києві. На колектив НДІ було покладено методичне керівництво вищезазначеними закладами освіти у перші повоєнні роки. Провідними тенденціями наукових пошуків цього періоду стали: розробка теорії та історії дефектології, дослідження психології розвитку «дефективних дітей», розробка основних принципів методики навчально-

виховної роботи в спеціальних школах та педагогічних засобів повернення слуху і мовлення після контузії [135].

Після звільнення Києва, відповідно до наказу НКО УРСР за № 203, у березні 1944 року відбулося відновлення у Харкові діяльності Інституту фізичної дефективності. 1946 року його перевели до Києва і об'єднали з Науково-дослідним інститутом дефектології, у якому формувалася вітчизняна наукова школа спеціальної освіти. Він підпорядковувався Наркомату освіти УРСР (з березня 1946 року – Міністерству освіти УРСР). Із 1944 до 1955 року його очолював М. Грищенко [155]. Це був єдиний (окрім кафедри дефектології Київського педагогічного інституту) в УРСР науковий центр, який проводив дефектологічні дослідження, а також був потужним методичним осередком для спеціальних шкіл України. НДІД спільно із педагогічними колективами спеціальних шкіл республіки розпочав розробку корекційно-виховного процесу [260].

За структурою і спрямуванням роботи Інститут того часу був подібний до лікарсько-педагогічних кабінетів, оскільки поряд із завданням розробляти теоретико-практичні питання відповідно до окремих гілок дефектології, охоплював роботу з діагностування дітей, консультації батьків і працівників [76].

У липні–серпні 1944 року уряд України прийняв постанову «Про поновлення роботи спеціальних шкіл» та «Про здійснення всезагального навчання глухонімих, сліпих та розумового відсталих дітей», а Народний Комісаріат освіти підготував низку документів про поновлення й розширення мережі спеціальних шкіл, комплектації їх вихованцями й педагогічним складом [59].

Незважаючи на складні економічні умови, з кожним роком кількість дитячих будинків та інтернатів зростала: у 1944 році їх було 107 на 9310 місць, а в 1945 – 400, де виховувалося близько 48 тисяч дітей [285]. Оскільки для роботи з ними невістачало фахівців, Міністерство освіти УРСР постановою від 11 липня 1944 року за № 137 на дефектологічному відділі Київського учительського інституту розпочинає підготовку олігофренопедагогів, сурдопедагогів та тифлопедагогів [221].

Низка постанов, урядових документів у наступні роки спрямовувалася на забезпечення умов для відновлення роботи шкіл та охоплення загальним

обов'язковим навчанням усіх дітей, в тому числі і тих, які не мали змоги отримувати освіту під час війни [272]. Також розглядалися питання створення закладів для навчання дорослих глухих.

В Україні в цей час відбувалося не лише відновлення зруйнованої війною мережі спецшкіл, а й їх диференціація, розширення та усистемлення, що відповідало ідеї широкого охоплення дітей з інвалідністю навчанням та вихованням, підготовкою до життя в соціумі [79].

На початок 1945 року в Україні вже функціонувало 60 спецшкіл-інтернатів, у яких навчалось 3361 учнів, з яких 38 шкіл – для глухих (2372 учні), 7 – для сліпих (333 учні), 15 – для розумового відсталих (656 осіб) [59].

Спеціальною постановою Ради Народних комісаріатів «Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл до нового 1945/1946 навчального року» (червень 1945 року) та урядовими постановами Народний комісаріат освіти зобов'язувався значно розширити мережу спеціальних шкіл-інтернатів, нормалізувати їх роботу, підвищити ефективність загального та професійно-трудоного навчання і виховання [24].

В цей період відбувається процес ідеологізації суспільно-політичного життя на українських землях в умовах відбудови народного господарства. Особлива увага науковців та методистів приділена «радянзації» західноукраїнських земель, які напередодні та після війни територіально ввійшли до складу УРСР [157]. На цих територіях розпочалося впровадження радянської системи освіти.

Широкомасштабні нововведення у системі освіти та відбудовчі процеси в Україні мали суперечливий характер. Досить часті наради та зібрання педагогічних працівників у цей період були показовими, а не проявом справжньої демократії. Такими засобами відбувалось офіційне затвердження заздалегідь підготовлених рішень керівництвом держави [157].

У таких умовах доводилось працювати і науковцям НДІД, до складу якого 1946 року входило 23 особи, а 1948 – 22, які працювали в одній кімнаті будинку по вул. Жилинській, 3-а. Інститут спочатку складався з 6 відділів – сурдопедагогіки (керівник П. Гуслистий), тифлопедагогіки (керівник А. Ганджій), олігофренопедагогіки

(керівник А. Кремінський), профнавчання (керівник І. Петрович), підготовки кадрів (педагогічно-медична консультація – керівник професор М. Перельмутер), логопедії (керівник Є. Перельмутер), а з 1947 року мав 5 відділів, оскільки відділ профнавчання було скорочено [76].

У ньому формувалася вітчизняна наукова школи спеціальної педагогіки. Колектив науковців вирішував складні завдання розвитку системи спеціальної освіти у повоєнній Україні, розширення мережі спеціальних шкіл, удосконалення структури навчальних закладів, забезпечення диференційованого навчання залежно від характеру порушень. В Інституті розпочалася підготовка власних наукових кадрів. Проте, наукові дослідження планувалися та «розподілялися» централізовано з Москви [272].

Обстеження стану навчально-виховної роботи давало науковцям підстави для порушення перед Міністерством освіти УРСР таких важливих питань, як організація окремої школи для дітей з розладами мови (за різних патологічних причин), диференціація шкіл для сліпих (за ступенем сліпоти) і глухих (за ступенем глухоти). Проте, реалізація гнучкої диференціації у галузі спеціальної освіти ще довгий час лишалася не розв'язаною остаточно [79].

Важкими наслідками війни стало значне збільшення кількості психологічно травмованих дітей, у яких виникали різноманітні мовні порушення. Для допомоги їм потрібна була спеціалізована логопедична служба. На виконання наказу Міністерство освіти УРСР «Про поновлення логопедичної роботи на Україні» від 16 квітня 1946 року за № 2021 НДІД розробив і видав науково-методичні матеріали з організації роботи логопедичних пунктів і кабінетів допоміжних шкіл, розпочав вивчення й узагальнення досвіду логопедичної роботи [76].

Відбудова й розвиток спеціальних шкіл у перші післявоєнні роки вимагали термінового забезпечення їх педагогічними кадрами. Тому наказом Міністерства освіти УРСР від 5 травня 1946 року за № 118 відновив роботу Київський педагогічний інститут та факультет дефектології, деканом якого був О. Смалюга [134]. У розробці навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін, у підготовці дефектологів у

перші післявоєнні роки брали участь викладачі факультету П. Гуслистий, Р. Краєвський, А. Кримінський, М. Перельмутер та інші [118].

Негативним фактором було те, що навчальні плани дефектологічного факультету були перенавантажені загально педагогічними дисциплінами, в той час як для спеціальних дисциплін відводилася обмежена кількість годин, що негативно позначалося на опануванні студентами дефектологічної спеціальності. Відчутною була нестача дидактичного матеріалу, відсутність спеціальної літератури, методичних посібників та інше [221].

Для розв'язання проблеми забезпечення спеціальних шкіл підготовленими кадрами у цей час здійснювалася ціла низка заходів, зокрема: у деяких жіночих середніх школах було відкрито одинадцять педагогічних класів та розширено мережу педагогічних училищ (термін навчання становив два роки), які готували вчителів початкових класів, поширено мережу педагогічних інститутів, а також відмовлено в підготовці вчителів з осіб, які не отримували середньої освіти в короткі терміни. З 1946 року, з метою підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкових шкіл, педагогічні училища переходили на чотирирічний термін підготовки фахівців [253]. У цей час для ефективної підготовки спеціальних кадрів великого значення набувають курси підготовки та перепідготовки дефектологічних кадрів, завдяки яким фахівці, які не мали можливості навчатися на дефектологічному факультеті, здобували нові знання зі спеціальної педагогіки. Зазначимо, що підготовка логопедичних кадрів в цей період не відбувалася, хоча предмет «Логопедія» викладався [221].

Особливого ставлення до рівня фахової кваліфікації учительських кадрів вимагала спеціальна школа [57]. У післявоєнні роки в УРСР вже було розроблено теоретичну концепцію розгортання диференційованої системи спеціального виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Склалися сприятливі умови для виокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії в самостійні науки, що сприяло розробленню теорії та практики навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення та інтелекту [32].

Одночасно з цим відділ спеціальних шкіл НКО розробляє низку нормативних документів, якими регулюється порядок виявлення, обліку та відбору дітей до закладів спеціальної освіти, визначаються форми суспільної допомоги новим категоріям дітей з різними порушеннями, поліпшується матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення їх діяльності. Так, важливою серед них була Інструкція «Про порядок прийому фізично й розумово відсталих дітей до дитячих будинків та шкіл-інтернатів» (1946) [106].

В цей період перед обласними відділами народної освіти ставилося завдання здійснити облік дітей дошкільного віку з порушеннями розвитку і вжити необхідних заходів щодо організації при школах-інтернатах дошкільних відділень або груп. У результаті проведеної роботи за перші п'ять повоєнних років мережа спеціальних шкіл і дошкільних закладів досягла довоєнного рівня, а за роки першої п'ятирічки – подвоїлась [106]. Інтенсивне відновлення, оснащення й додаткове облаштування спеціальних шкіл до 1947 року було практично завершено [59].

У 1947/48 роках вже діяло 78 спеціальних шкіл (переважно інтернатного типу), у яких працював 721 педагог та навчалося 6769 учнів [79].

В цей період фундаментальні наукові дослідження в НДІД не проводили. Вони мали методико-прикладний, практико орієнтований характер [79]. Вченими досліджувалося широке коло питань, пов'язаних з організацією навчально-виховної роботи у школах, розробкою змісту та методів цієї роботи, підготовкою кадрів-дефектологів, вивченням і впровадженням передового досвіду вчителів [155]. У 1944–1948 роках співробітники НДІД у складних повоєнних умовах (зокрема щодо фінансування організації наукових пошуків) зробили внесок у забезпечення роботи спеціальних шкіл України необхідними навчальними програмами і підручниками [76].

Складним питанням було складання навчальних програм для спеціальних шкіл. Відповідно до освітньої політики, що утвердилася з початку 1930-х років, відбувався постійний процес уніфікації освітньої практики національних республік з практикою РРСФР. Водночас з політикою освітньої уніфікації в Україні все ж намагалися

творити власний навчальний продукт, наприклад, з 19 підручників апробованих 1949 року, 12 було складено українськими авторами [79].

1949 року було затверджено Типове положення про республіканську та обласну медико-педагогічну комісію та інструкції з відбору дітей до допоміжних шкіл. Комісії працювали на тимчасовій основі та громадських засадах, збираючись епізодично в разі потреби, щоб підтвердити медичний діагноз та визначити освітні умови, в яких може навчатись дитина з інвалідністю [194].

Підпорядковуючись Міністерству освіти УРСР Інститут дефектології мав скеровувати свої пошуки, орієнтуючись не на внутрішні потреби дефектології як науки, а на директивно визначені державою нагальні запити шкільної практики. Також науковий склад установи не мав необхідних умов і здатності виконувати серйозні експериментальні дослідження. Доцільно також урахувувати посилення у цей час ідеологічно-репресивного тиску на інтелігенцію у руслі запобігання «низькопоклонству перед Заходом» і культивування боротьби з космополітизмом, що значно сповільнило розвиток психолого-педагогічних досліджень [76]. 1948 року в усіх державних органах та структурах відбувались ідеологічні чистки. У зв'язку з цим діяльність Інституту пригальмувалась. На кінець 1949 року з 22 працівників в установі залишилося лише 14 осіб, серед яких лише 2 були кандидатами педагогічних наук, 1 – філологічних наук. Саме вони мали займатися методико-організаційними питаннями відновлення і розширення роботи спеціальних шкіл всієї України [79].

Подальше розгортання мережі спеціальних закладів просувалося повільно, а наукова та методична підтримка була спроможна задовольнити лише глухих. Тому низка постанов, урядових документів у наступні роки спрямовувалася на забезпечення умов для відновлення роботи шкіл та охоплення обов'язковим навчанням усіх дітей. 1949 року НКО було запроваджено обов'язкове семирічне навчання [253].

У 1949/1950 н.р. в Україні вже працювали 85 спецшкіл, у яких навчалось 9502 учні: 48 шкіл глухонімих, 5637 дітей; 14 шкіл незрячих, 1031 дитина; 22 допоміжні школи, 2809 дітей. Не дивлячись на це, залишалася значна кількість дітей з

особливими освітніми потребами, не охоплених навчанням [76]. У 1950 році кількість спеціальних освітніх установ досягла довоєнного рівня [117].

Продовжуючи роботу в справі всезагальної обов'язкової освіти, Міністерство освіти УРСР проводить постійні перевірки з питань обліку дітей шкільного віку (6-15 років). За результатами таких перевірок у травні 1950 року міністр освіти І. Пінчук підписав наказ № 542 «Про поліпшення обліку дітей шкільного віку». У документі наголошується, що облік дітей і підлітків віком від 6 до 15 років повинен вестися згідно «Інструкції про організацію обліку дітей і підлітків віком від 6 до 15 років, які підлягають навчання у школі» [41].

У 50-тих роках відбулася наступна докорінна перебудова системи спеціальної освіти, яка стала початком формування сучасної спеціальної освіти [129].

Професор О. Таранченко зазначає, що здійснення загального обов'язкового навчання, розробка в попередні роки теоретичних основ диференціації дітей з інвалідністю, низка нормативних документів, що регулювали порядок їх виявлення та діагностування, створили реальні умови для забезпечення диференційованого навчання в Україні, зокрема і дітей з порушеннями слуху. Спеціальне навчання і виховання таких дітей стало одним з найважливіших завдань сурдопедагогіки. Воно полягало в тому, щоб охопити спеціальним навчанням тих дітей, які ще навчалися в загальноосвітніх школах, а також остаточно відмежувати їх від закладів для глухих. Серед документів, які сприяли цьому процесу були: наказ про «Типи спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР» (1950), «Про заходи по боротьбі з глухотою і глухонімотою та поліпшення обслуговування глухонімих і глухих» (1952), «Про поліпшення виховання і навчання глухонімих і туговухих дітей», «Положення про медико-педагогічні комісії при обласних відділах освіти» та «Вказівки до інспектування спеціальних шкіл і шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями слуху, зору, мови і розумового розвитку та логопедичних пунктів при масових школах» (1954) [272].

Починаючи з 50-х років система спеціальної освіти диференціюється. З'являються нові види дошкільних установ [212]. Серед документів, які сприяли процесу розширення нозологічного охоплення дітей з особливими освітніми

потребами був Наказ Міністерства освіти України від 22 лютого 1950 року про «Типи спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР». Ним встановлено наступні типи спеціальних шкіл: школи-інтернати для глухонімих дітей, для глухонімих переростків, для пізньооглухлих, туговухих, для дітей з розладом мовлення, для сліпих дітей, допоміжні школи-інтернати для розумово відсталих дітей, для розумово відсталих переростків [59]. Така кількість напрямів та шкіл вимагала значної кількості фахівців та відповідної літератури [79].

Однією з першочергових для органів народної освіти у цей час була проблема забезпечення шкіл навчально-наочним обладнанням. Органи народної освіти не планували завезення навчально-наочного приладдя на місцях і передоручали це безконтрольно Облкниготоргу, які завозили його на свій розсуд, не враховуючи нагальні потреби школи. З огляду на таке становище уряд УРСР видав наказ від 1 листопада 1950 року «Про заходи до забезпечення шкіл Української РСР навчально-наочним приладдям». У зв'язку з цим, затверджено порядок постачання приладдя до шкіл [41].

Професор О. Таранченко зазначає, що перший досвід спеціального навчання слабочуючих дітей мови було віддзеркалено у програмах 1950, 1951, 1955, 1959 років. У перших програмах з мови для школи слабочуючих їх структура та зміст матеріалу поступово вдосконалювалися, проходячи перевірку на практиці (окремі програми позначалися як «експериментальні») [275].

За даними професора Н. Дічек для забезпечення допомоги дітям з порушеннями мовлення станом на 1950-й рік при масових школах України відкрили 40 логопедичних пунктів, з них у Києві – 5, Дніпропетровську – 3, Сталіно (нині Донецьк) – 3, Одесі – 3, Харкові – 4 та інших містах. Проте, оскільки було мало фахівців для роботи, Інститут дефектології звернулися до Міністерство освіти УРСР з пропозицією «відкрити влітку курси з перепідготовки логопедів на 25 осіб і внести зміни до навчального плану дефектологічного факультету Київського педінституту, щоб випускники могли вести й логопедичну роботу» [79].

Робота з охоплення все більшої кількості дітей з особливими освітніми потребами навчанням набирала обертів і 1950/1951 навчального року в Україні

відповідно до постанови Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку», додатково було створено ще 43 школи-інтернати на 3690 дітей, серед них 15 закладів для дітей з розладами слуху (на 1625 осіб), 1 – для дітей з розладами мови (на 60 дітей), 8 шкіл – для дітей з розладами зору (на 585 осіб), 17 шкіл – для дітей з розладами розумового розвитку (на 1420 осіб) [59]. У 1952–1953 роках в Україні працювала 121 спеціальна школа для дітей з порушеннями мовлення на 13492 учнів та штатом у 1450 вчителів [79]. Проте, існуюча на той момент мережа спеціальних шкіл ще не охоплювала в повному обсязі всіх дітей з особливими освітніми потребами [59].

Професор О. Таранченко свідчить, що у цей період з'являються нові постанови та накази щодо дітей з інвалідністю. Серед них були: «Про заходи по боротьбі з глухотою і глухонімотою та поліпшення обслуговування глухонімих і глухих» (1952), «Про поліпшення виховання і навчання глухонімих і туговухих дітей», «Положення про медико-педагогічні комісії при обласних відділах освіти» та «Вказівки до інспектування спеціальних шкіл і шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями слуху, зору, мови і розумового розвитку та логопедичних пунктів при масових школах» (1954) [272].

У зв'язку з розширенням мережі шкіл необхідно було розширити набір абітурієнтів у педагогічні вищі навчальні заклади (ВУЗ) для поповнення кадрового складу галузі. Так, у 1951-1955 роках прийом в такі заклади було розширено на 45 % [41].

У 50-х роках виникла гостра потреба покращити підготовку вчителів-дефектологів, змінити навчальні плани і програми, оскільки в них значна кількість часу відводилася другій спеціальності (вчитель молодших класів масової школи) [134]. 1 січня 1950 року відбулось об'єднання у Київському педагогічному інституті педагогічного і дефектологічного факультетів в один факультет з двома відділами: відділом шкільної педагогіки та відділом спеціальної педагогіки (дефектології). Розпочинається підготовка студентів за новими навчальними планами, розрахованими на п'ять років навчання, вводиться нова спеціальність «Дефектологія.

Учитель початкових класів». Одним із головних компонентів у підготовці спеціальних педагогів стає педагогічна практика студентів, на яку було збільшено навчальні години [221].

Не дивлячись на значну потребу у дефектологічних кадрах для спеціальних шкіл, з 1952 по 1964 роки дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту було закрито і дефектологів готували на дефектологічному відділенні при педагогічному факультеті (декан – професор Д. Шелухін). Фахову підготовку майбутніх вчителів-дефектологів здійснювала кафедра спеціальної педагогіки, на посаду завідувача якої наказом Міністерства освіти УРСР було призначено відомого фахівця з теорії та історії загальної педагогіки доцента Літвінова Степана Андрійовича [134].

У розробці навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін для підготовки дефектологів брали участь викладачі кафедри П. Гуслистий, А. Гольдберг, Р. Краєвський, Н. Засенко, О. Смалюга, М. Ярмаченко. 1956 року були запроваджені нові навчальні плани і програми. Студенти одержували також другу спеціальність учителя української мови та літератури, що посилювало вагу філологічних дисциплін, які викладалися на факультеті. Збільшився термін навчання, що було значним кроком в удосконаленні підготовки висококваліфікованих учителів-дефектологів [134].

Досліджені матеріали свідчать, що згідно офіційних даних, 1953/1954 навчального року в Україні працювало 1444 спецшколи-інтернати з контингентом 17000 вихованців [59]. Водночас, потрібно дати пояснення щодо такої кількості спеціальних закладів. Після закінчення Другої світової війни велика кількість дітей залишилася сиротами або напівсиротами, тому для них почали створювати спеціальні школи-інтернати загальноосвітнього типу. Відповідно, в офіційні дані були враховані всі школи-інтернати, зокрема і для дітей з особливими освітніми потребами, які функціонували в Україні на той час.

Незважаючи на суттєві суперечності теоретичних досліджень у галузі олігофренодидактики, на середину ХХ століття були сформовані теоретичні основи корекційного навчання розумово відсталих дітей. Це стало можливим завдяки

розвитку біології та медицини, що заклали основи науково-природничого бачення розумової відсталості. Визначальне значення для теорії навчання учнів допоміжних шкіл мало й розгортання психологічних досліджень, оскільки вони сприяли виваженості у питаннях діагностики учнів як на етапі добору на навчання, так і в процесі його здійснення. Це всіляко сприяло розвитку теорії навчання учнів таких шкіл [260].

У цей період в НДІД проводилася дослідно-методична робота (А. Ганджій, Ф. Гольдін, П. Гуслистий, І. Василенко, І. Кацовська, В. Любченко, Н. Правдіна, А. Смалюга, Р. Фрідлянд, Р. Файнгольд), спрямована переважно на вдосконалення способів і методів навчання учнів спеціальних шкіл. Виокремимо і такий аспект діяльності НДІД, як створення його науковцями зразків наочного і допоміжно-методичного приладдя для учнів з особливими освітніми потребами. Результати роботи науковців Інституту оприлюднювалися у збірку «Вісник дефектології», а згодом в його наступнику – «Збірник праць НДІД». Інститут також випускав збірники «На допомогу вчителю спеціальних шкіл» та «З досвіду роботи спеціальних шкіл УРСР» [79].

Регулярне вивчення стану навчально-виховного процесу у спеціальних школах України давало науковцям Інституту достовірні відомості про «слабкі місця» у його перебігу. Так, фіксуючи незадовільний стан охоплення школою дітей з порушеннями слуху, учена рада НДІД підготувала довідку для МО УРСР, у якій наголошувалося на важливості диференціації такої молоді на 4 категорії – глухі, туговухі, пізно оглухлі і діти з рештками слуху. З обґрунтуванням необхідності запровадити в УРСР диференціацію шкіл сліпих (за ступенем незрячості) на вченій раді Інституту виступив А. Ганджій. Р. Файнгольд наполягала на винятковій важливості як найраніше охоплювати педагогічними впливами дітей з порушеннями розумового розвитку, обґрунтовуючи потребу організації спеціалізованих дошкільних установ, на поширенні використання ритміки та ручної праці для розвитку дітей у допоміжній школі. Для повнішого охоплення значної кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку загальним всеобучем М. Грищенко пропонував

організовувати у великих містах для розумово недорозвинених дітей класи при масових школах [79].

Значний внесок у розвиток спеціальної освіти зробив Іван Гаврилович Єременко. Він брав безпосередню участь у створенні системи спеціальних закладів, складанні навчальних планів, програм, підготовці підручників для допоміжної школи, методичних посібників, монографій. Особливе значення для впровадження результатів науково-дослідної роботи у практику шкіл мав збірник науково-методичних праць «Питання дефектології», який тривалий час видавався за редакцією І. Єременка [39]. Методологічною основою диференційованого навчання учнів допоміжної школи І. Єременко вбачав не в знижені вимог до їх освіти, а в забезпечені максимально сприятливих умов для реалізації навчальних можливостей кожного учня [27].

Початок 50-х років характеризувався появою у вітчизняній тифлопедагогіці теоретичної концепції щодо розгортання диференційованої системи спеціального виховання і навчання дітей з порушеннями зору. У цей період значно активізувалась пошукова і науково-дослідна робота в галузі тифлопедагогіки і тифлопсихології; завдяки дослідженням науковців розроблялись нові організаційні засади функціонування і структура закладів для сліпих і слабозорих дітей, створювались нові навчальні плани і програми [10].

У напрямку логопедії провідними тенденціями наукових пошуків цього періоду стали: розробка теорії та історії дефектології, дослідження психології розвитку «дефективних дітей», розробка основних принципів методики навчально-виховної роботи в спеціальних школах та педагогічних засобів повернення слуху і мовлення після контузії [135].

Професор Н.Дічек зазначає, що не дивлячись на активну та плідну роботу, 1955 року внаслідок заходів влади з «поліпшення організаційної структури та усунення надмірностей у штатах адміністративно-управлінського апарату системи МО УРСР» [76] та зі створенням Інституту дефектології АПН СРСР, Науково-дослідний інститут дефектології України припинив своє функціонування. Він був об'єднаний з Українським науково-дослідним інститутом педагогіки (УНДІП), у якому були

створені окремі відділи [272]. Проте, до НДІ педагогіки було переведено лише частину співробітників (А. Винокура, А. Ганджія, М. Грищенко, П. Гуслистого, Д. Зелінського, І. Кацовську, В. Любченка, М. Романенко, Л. Філіпову, Р. Фрідлянд, М. Хоружу) [135].

У післявоєнні роки науковцям-дефектологам для відновлення спеціальних шкіл, забезпечення їх новими програмами, посібниками, підвищення кваліфікації кадрів проводилися конференції з актуальних питань теорії та практики, здійснювалося вивчення передового досвіду роботи в школах та узагальнювались найкращі здобутки [65].

Після закриття Інституту питання навчання й виховання різних категорій дітей з особливими освітніми потребами розроблялися у відділі дефектології (П. Гуслистий, І. Єременко) і секторі логопедії (І. Дьоміна), відкритих при НДІ педагогіки УРСР, та відділі спеціальної психології (А. Гольдберг, Н. Стадненко) при НДІ психології УРСР [135].

Враховуючи малочисельність наукового складу НДІД, здійснені зусилля його співробітників варто оцінювати як вагому допомогу у вирішенні практичних запитів розбудови в республіці системи індивідуалізованих закладів для дітей з особливими освітніми потребами [79]. Науковцями відділів (О. Ганджій, П. Мельник, І. Василенко, В. Любченко, Р. Фрідленд, Н. Романенко, А. Винокур, Н. Правдіна та ін.) було підготовлено значну кількість методичних посібників із найактуальніших питань роботи спеціальної школи. Це дало змогу досить швидко налагодити у них навчально-виховну роботу [24].

У цей період Міністерство освіти УРСР видало нормативно-правові акти для покращення роботи спеціальних шкіл та розширення допомоги дітям з порушеннями мовлення, а саме: інструкція «Про поліпшення виховання і навчання глухонімих і туговухих дітей» (1954), «Положення про логопедичні пункти при середніх школах Міністерства освіти УРСР» (1956), «Про спеціальні дошкільні заклади для глухих і туговухих, сліпих і слабозорих дітей» (1960) та ін. [106].

На середину 50-х років ситуація з кадровим складом шкіл не була виправлена [41]. Водночас 1950 року з 1603 осіб, які працювали у спеціальних школах, загальну

середню освіту мали лише 827, з вищою педагогічною освітою працювало 300 чоловік, а з вищою спеціальною – лише 161 особа [79].

Ідея системності, наступності і послідовності в розвитку дітей у єдиній системі закладів суспільного виховання, яка в той період почала втілюватися у практику, ознаменувала новий крок у розвитку спеціальної освіти. Проте, цей процес певною мірою гальмувався недостатністю коштів, кваліфікованих кадрів, політикою центрального уряду, спрямованою на русифікацію та політехнізацію освіти, зокрема і спеціальної [272].

4.2. Удосконалення навчально-виховної системи та розширення мережі спеціальних закладів (1956-1991)

У другій половині 50-х років в СРСР та Україні відбулась значна реформа освіти. Її можна розділити на два підетапи в загальному процесі реформування школи 1956–1964 роки: I (1956–1959) – розробка і прийняття законодавства, II (1959–1964) – реалізація реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву. Водночас із послабленням командно-адміністративної системи, пошуку нових методів управління народним господарством відкрився простір для творчого пошуку шляхів підвищення ефективності навчальної і виховної роботи, нових методів і форм навчання [15].

У своєму дослідженні професор Н. Дічек зазначає, що на початок 1950-х років в Україні почали фіксувати спад успішності учнів і зниження ефективності навчання, постійне зростання кількості «важких дітей» зі складними розладами, особливо мовлення. Основним недоліком цього називали навчальні плани і програми, у яких через «неможливість виконання індивідуалізації у навчальному процесі відповідно до особливостей окремих учнів, що викликає зниження успішності і навіть «відсів» учнів... відводилося мало часу на засоби корекції особистості аномальної дитини (ручна праця, лікувальна ритміка, співи, малювання), особливо на ранніх етапах навчання» [79].

У другій половині 50-х років продовжується робота щодо покращення педагогічного складу в навчальних закладах. Було затверджено низку нормативних

документів, що регулювали питання кадрової наповненості сфери шкільної освіти, а саме: наказ «Про додаткові заходи по впорядкуванню підготовки вчительських кадрів у педагогічних учбових закладах» від 6 липня 1956 року; наказ «Про затвердження переліку факультетів широкого профілю педагогічних інститутів Української РСР» від 6 жовтня 1956 року; наказ «Про прикріплення шкіл до вищих навчальних закладів для проходження в них педагогічної практики студентів» від 6 жовтня 1956 року; «Вказівки до складання проекту перспективного плану потреби вчительських кадрів для початкових, семирічних і середніх шкіл на 1956-1957 навчальний рік» [41].

З метою посилення суспільного характеру виховання і передачі державі частини функцій сім'ї з комуністичного виховання підростаючого покоління ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР було прийнято постанову від 15 вересня 1956 року «Про організацію шкіл-інтернатів». У ній зазначалося, що новий тип навчально-виховного закладу зможе розв'язувати на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму [73]. Відповідно до цього від 13 квітня 1957 року був виданий наказ «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР». Після прийняття постанови загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні школи-інтернати як навчально-виховні заклади набули нового типу та особливого розвитку [59].

ЦК КПУ і Рада Міністрів УРСР своєю постановою зобов'язали Міністерство освіти України та інші органи місцевого самоврядування відкрити в республіці перші 50 загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Відповідно, з 1956 по 1960 роки спостерігалася організація та неперервний розвиток шкіл-інтернатів [217].

Вчена та дослідник Н. Антонець зазначає, що Академія педагогічних наук РРФСР видала «Временное положение о школе-интернате (проект)», який адресувався всім союзним республікам. У документі говорилося, що відповідальність за перебування дітей у школі-інтернаті брала на себе держава, вона ж гарантувала забезпечення їм усіх умов для загальної та політехнічної освіти. До завдань школи-інтернату входила підготовка випускників як до безпосередньої практичної діяльності, так і до продовження освіти в середніх спеціальних та вищих навчальних закладах [6].

Згідно з Тимчасовим положенням до структури школи-інтернату входили дитячі ясла для дітей до двох років (у разі необхідності до них приймалися немовлята від народження), дитячий садок для дітей від 2 до 7 років та середня (10-річна) загальноосвітня політехнічна школа-інтернат для дітей, підлітків та юнаків від 7 до 17-18 років [6]. На утримання дітей у школі-інтернаті з батьків брали плату в залежності від заробітної плати. На повному державному утриманні були діти позбавлені батьківського піклування [41].

Задля вирішення різних проблем та труднощів, а також контролю за реалізацією основного завдання школи-інтернату, при обласних відділах народної освіти були створені групи інспекторів і методистів, а у Міністерстві освіти УРСР 1956 року створено відділ шкіл-інтернатів [256].

Для успішної діяльності шкіл-інтернатів та координації їх роботи проводилися виїзні наради для директорів таких навчальних закладів, які регламентував наказ «Про проведення республіканської наради директорів шкіл-інтернатів» від 20 вересня 1956 року [41].

Ефективним у методичному плані було вивчення й узагальнення передового досвіду вчителів і вихователів з перших днів існування шкіл-інтернатів. З метою більш ґрунтовних наукових досліджень актуальних питань інтернатної освіти дітей, при Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР було створено спеціальний відділ. За результатами його діяльності 22 червня 1957 року було розроблено і забезпечено всі школи-інтернати «Положенням про школу-інтернат», «Режим для школи-інтернату», а у 1957 році розпочато розповсюдження передового досвіду перших шкіл-інтернатів у періодичних виданнях, друкованих збірниках за редакцією А. Бондаря, О. Татенка та ін. Вирішенню проблемних питань з розкриття змісту, форм, методів навчання і виховання учнів у школах-інтернатах сприяли методичні рекомендації та матеріали, що готувалися обласними інститутами удосконалення вчителів, кафедрами педагогіки інститутів республіки та педагогічними колективами тощо. Набуттю необхідних знань та зміцненню практичних навичок і вмій навчально-виховної роботи в закладах нового типу сприяла організація курсів, семінарів, педагогічних читань та науково-практичних конференцій для вчителів,

вихователів і керівників шкіл-інтернатів, які організовувалися в низці областей України [256].

Незважаючи на досягнуті результати, існували й серйозні недоліки в роботі спеціальних шкіл-інтернатів. За тогочасними підрахунками в Україні не було охоплено спеціальним навчанням 511 сліпих, 1568 глухих, 4777 розумово відсталих дітей. Міністерство освіти розробило способи для покращення роботи цих закладів. 14 грудня 1957 року було видано наказ № 494, згідно з яким планувалося відкрити ще 15 спеціальних шкіл-інтернатів. 1958 року було додатково створено 17 допоміжних шкіл-інтернатів для розумово-відсталих дітей, три школи для осіб зі слабким зором, одну спецшколу для туговухих дітей [59].

В цей період відбулися суттєві зрушення у підготовці кваліфікованих фахівців для спеціальних закладів. Значним організаційним кроком став наказ Міністерства вищої і середньої освіти СРСР від 10 грудня 1959 року за № 346 «Про організацію кафедр у Київському педагогічному інституті імені О. Горького», згідно якого було розділено кафедру спеціальної педагогіки на три самостійні кафедри: дефектології (завідувач – доцент М. Ярмаченко), дошкільної педагогіки та педагогіки і методики початкової школи. Також необхідно було готувати фахівців зі спеціальною логопедичною підготовкою. Тому, згідно розпорядження Міністерства УРСР від 3 січня 1958 року за № 08-8-2539 «Про підготовку логопедів», на дефектологічному відділі педагогічного факультету у 1957/58 навчальних роках відбувся перший набір студентів зі спеціальності «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія». Також видавалася література логопедичного спрямування (Додаток К). В цей час вперше було зроблено випуск студентів спецгрупи заочної форми навчання зі спеціальності «Сурдопедагогіка», на навчання до якої набирали лише тих осіб, які працювали в спеціальних школах [221].

Як важливий рубіж у розвитку системи спеціальної освіти в Україні можна розглядати постанову ЦК КПУ «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959). Низка запланованих на її виконання заходів мала активізувати педагогічні дослідження в республіці. Науково-дослідний інститут

педагогіки та Науково-дослідний інститут психології мали координувати пошукову роботу [272].

У 1959 році Рада Міністрів УРСР затвердила інструкції про облік дітей шкільного віку (від 7 до 15-16 років), поклавши відповідальність за охоплення їх навчальним процесом на виконкомі місцевих Рад, що дало змогу проводити його більш організовано [295].

У 60–70 роках стає помітним поворот у галузі спеціальної педагогіки, становлення та розвитку її організаційних форм та інститутів, поновлення теоретичних досліджень в галузі освіти й виховання [114].

Професор О. Таранченко свідчить, що у 1960 році наказом Міністерства освіти УРСР школи для дітей з порушеннями слуху переводилися на нові терміни навчання. В цьому ж році Міністерством було затверджено нові навчальні плани для цих шкіл, відповідно до яких учням стали надавати неповну середню освіту, а також було ухвалено «Положення про дошкільні заклади для глухих і туговухих дітей», яке усталило певні типи дошкільних закладів, передбачивши їх диференціацію залежно від стану слуху дітей. У 60-ті роки в УРСР загальне обов'язкове навчання глухих дітей вважалося фактично завершеним, діяло понад 60 закладів для дітей з порушеннями слуху, то ж для органів народної освіти на часі була реалізація повноцінного диференційованого навчання. Тепер увага зосереджувалася на дітях зі зниженим слухом та організації для них спеціальних шкіл-інтернатів, що знайшло відображення у наказі Міністерства освіти УРСР «Про стан і заходи щодо поліпшення навчально-виховної роботи у спеціальних школах-інтернатах Української РСР» (1961). Відповідно, відбувалася реорганізація шкіл для глухих дітей, частина з яких стала закладами для туговухих [272].

Початок 60-х років виявився особливо сприятливим для розширення мережі спеціальних шкіл, організації дошкільного виховання, удосконалення диференційованої мережі спеціальних закладів для дітей з різними порушеннями розвитку і покращення якості навчально-виховної роботи в них. Замість досі існуючих типів спеціальних шкіл створюються нові: для слабозорих, слабочуючих, для дітей із важкими порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату. Окрім

цього, у школах для слабочуючих дітей і дітей із важкими порушеннями мовлення почали діяти два відділення, кожне з яких мало певну специфіку навчання. Так, до 1960 року мережа спеціальних шкіл-інтернатів розширилася на 62 одиниці, а контингент учнів у них – на 9,6 тис. Майже втричі зросла мережа дошкільних груп при загальноосвітніх і спеціальних закладах. За наступні 10 років мережа спеціальних шкіл-інтернатів збільшилася ще на 124 одиниці, а кількість учнів у них – на 30 тисяч осіб. Значно зросла мережа логопедичних пунктів: у 1961 році їх налічувалося 56, а 1968/1969 навчального року – 253. Логопедичну допомогу отримували 12 тисяч дітей шкільного і дошкільного віку [24].

Водночас, кількість спеціальних шкіл ще була недостатньою, оскільки понад 10,5 тисяч дітей шкільного віку з різними проблемами розвитку потребували навчання. У липні 1963 року Міністерство освіти України вжило організаційних заходів щодо розвитку мережі шкіл-інтернатів усіх типів на період 1963–1970 років, якими передбачалося розширення будівництва (переважно в сільській місцевості) спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з різними порушеннями. На початок 1964/65 навчального року в спеціальних школах-інтернатах вже навчалось 41700 вихованців [59]. До 1967 року в Україні працювало 11 закладів для туговухих з контингентом понад 1500 учнів [272].

Після суттєвого розширення мережі спеціальних шкіл значно збільшилася потреба у кількості педагогічного персоналу, виявився великий дефіцит кадрів саме зі спеціальною освітою. Так, у наказі Міністерства освіти УРСР від 26 березня 1962 року «Про стан і заходи по поліпшенню навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР» зазначалося, що підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів спеціальних шкіл в Україні знаходиться не на гідному рівні. Для вирішення цього питання управління кадрів була дана вказівка до 1 травня 1962 року вжити заходи щодо перепідготовки працівників спеціальних шкіл-інтернатів, а 1963 року відкрити Республіканський учбово-методичний кабінет (РУМК) спеціальних шкіл [57].

Першим кроком на цьому шляху було прийняття постановою Колегії Міністерства освіти УРСР від 10 січня 1963 року «Положення про Республіканський

учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл». Окрім цього, у листі Ради Міністрів УРСР від 5 липня 1963 року було зазначено, що у складі республіканських установ передбачено РУМК спеціальних шкіл зі штатом в 14 осіб. Розпорядженням Міністерства освіти УРСР від 8 жовтня 1963 року за № 40-р було визначено: розмістити РУМК спеціальних шкіл, у відповідності до погодження з виконкомом Київської міської Ради депутатів трудящих, у двох вільних кімнатах спеціальної школи-інтернату № 6 для глухих дітей по вулиці Артема, 43. Ця дата є початком діяльності РУМК спеціальних шкіл в Україні. Структура РУМК спеціальних шкіл включала три відділи: олігофренопедагогіки і логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки. Посади працівників комплектувалися особами, які мають спеціальну освіту і досвід практичної роботи дефектологом у спеціальних навчально-виховних закладах. При кабінеті створювалася науково-методична рада. До складу ради, крім працівників відділів, входили досвідчені працівники спеціальних шкіл, наукові працівники в галузі дефектології, представники міністерств освіти і охорони здоров'я України та лікарі спеціальних шкіл: отоларинголог, окуліст, дитячий психоневролог. До функцій науково-методичної ради кабінету входили: розгляд найактуальніших методичних питань навчально-виховної, лікувально-профілактичної роботи та професійно-трудової підготовки в спеціальних школах; обговорення навчальних планів і програм, підручників, інструктивно-методичних матеріалів тощо [57].

РУМК спеціальних шкіл надавав методичну допомогу директорам, учителям, вихователям; брав участь у підвищенні кваліфікації дефектологічних кадрів. Важливим кроком в удосконаленні післядипломної освіти дефектологів було створення фонду навчально-методичного забезпечення спеціальних шкіл-інтернатів (Додатки Л, М, П, Р). Теоретичні і практичні здобутки РУМК спеціальних шкіл позитивно вплинули на розвиток спеціальної освіти в Україні [57].

Етап директивних змін шкільної освіти 1964–1984 років можна поділити на два підетапи, визначивши характерні тенденції кожного з них: I (1964–1970) – державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень; II (1970–1984) – «консервування» діючої шкільної

системи, посилення ідеологічного компонента в навчально-виховному процесі; відставання від педагогічної науки та непомічання педагогічного новаторства, наростання стагнаційних явищ [15].

Протягом 1964/1965 навчального року Міністерством народної освіти України здійснено перевірки стану навчально-виховної та професійно-трудової підготовки в спеціальних школах-інтернатах. Було відзначено, що за останній період у республіці покращилася організація навчання, виховання й професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями розвитку. Проводилася робота з виявлення й охоплення дітей з проблемами розвитку й зміцнення матеріальної бази шкіл-інтернатів для них. Досягли помітних успіхів допоміжні школи УРСР у навчально-виховній, корекційно-лікувальній роботі та професійно-трудовій підготовці. До кінця 1965 року збільшилася кількість спеціальних шкіл-інтернатів на 12 установ за рахунок перепрофілювання існуючих шкіл-інтернатів загального типу й будівництва нових. За підсумками цього ж року, у 281 школі-інтернаті для дітей з проблемами розумового й фізичного розвитку виховувалося 44400 учнів. Неохопленими спеціальною освітою були понад 3000 дітей [59]. В усіх спеціальних школах, за винятком допоміжних, учні одержували загальну освіту в обсязі програм неповної та повної середньої масової школи і початкову професійно-трудова підготовку за однією спеціальністю промислового чи сільськогосподарського виробництва [24].

Важливою подією цього періоду стало відкриття 1 вересня 1964 року у Київському державному педагогічному інституті імені М. Горького дефектологічного факультету (декан – доцент Наталія Федорівна Засенко (1928-2004), пізніше – доцент Клавдія Михайлівна Турчинська (1924-1976), що давало можливість збільшити кількість навчальних годин для більш повної і ґрунтовної підготовки спеціальних кадрів [221]. Уперше в СРСР на факультеті почали готувати кадри із спеціальності «вчитель професійно-трудового навчання». Це стало новим позитивним явищем у розвитку вищої дефектологічної освіти. В цей період збільшується прийом студентів на стаціонарну форму навчання та розпочинається на заочну, якісно зростає фаховий склад викладачів [118]. Викладачі займалися не лише

викладацькою роботою, але й проводили наукові дослідження з актуальних проблем [134].

Кафедрою дефектології завідував доцент, а в подальшому академік Микола Дмитрович Ярмаченко (1928-2010). Відповідно до клопотання Інституту та дозволу Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, наказом від 1 квітня 1965 року за № 53 у Київському педагогічному інституті 1 вересня 1965 року було створено кафедру сурдопедагогіки та логопедії й кафедру олігофренопедагогіки і психопатології [221]. Так, до кінця 60-х років на факультеті було підготовлено понад 600 сурдопедагогів [272].

Значний внесок у посилення фахової підготовки педагогів-дефектологів на основі системи медичних знань, продовжуючи, зокрема, традиції завідувача кафедри спеціальної педагогіки у 30-ті роки, професора М. Перельмутера, зробили науковці-медики, які у 60-ті роки прийшли на викладацьку роботу до Київського державного педагогічного інституту імені О. Горького на кафедру олігофренопедагогіки дефектологічного факультету [240].

У 60-70-ті роки науковий колектив відділу дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, зокрема його сектор олігофренопедагогіки, спільно із спорідненою кафедрою Київського державного педагогічного інституту імені М. Горького, становили один із провідних центрів дефектологічної науки у колишньому Радянському Союзі [137].

Із середини 60-х років прогресивним кроком у розбудові спеціальної освіти стає Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 3 вересня 1966 року та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 14 жовтня 1966 року «Про заходи з поліпшення підготовки спеціалістів і вдосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні». Зважаючи на ці постанови, підготовка спеціальних кадрів в Україні розширилася [221].

1966 року на базі факультету дошкільної педагогіки і психології Слов'янського державного педагогічного інституту було створено відділення дефектології та здійснено перший набір студентів у кількості 50 осіб за кваліфікацією «Вчитель і логопед допоміжної школи». У 1967 році набір на факультет збільшився (денна форма

навчання – 75 осіб, заочна – 50 осіб). Наказом від 6 травня 1968 року за № 93 в закладі було організовано кафедру дефектології, а в 1969 році – дефектологічний факультет [221].

В цей період відділ дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки працював у складі чотирьох лабораторій: олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, логопедії, дошкільного виховання. Співробітники відділу скеровували зусилля на цілеспрямоване вивчення дітей з особливостями психофізичного розвитку, розробляли науково-методичне забезпечення, підвищували фаховий рівень педагогів для кадрового забезпечення спеціальних шкіл [221].

Друга половина 60-х років характеризується певним спадом у процесі розвитку та популяризації шкіл-інтернатів в країні. Відмінюються плани розширення мережі закладів та вихованців в них, втрачається «новизна» інтернатних шкіл. Увага держави акцентується на спеціальних закладах для дітей з порушеннями розумового або фізичного розвитку, шкіл-інтернатів спортивного профілю та санаторно-лісових шкіл [256]. 1967 року почали організовуватись загальноосвітні школи для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату [59], збільшувалася мережа закладів для дітей зі зниженим слухом [272]. Паралельно з цим, у 50-60-х роках в Україні розвивалося та удосконалювалося навчання дорослих осіб з порушеннями слуху. Спеціальних закладів для них не було, тому вони навчались у школах сільської та робітничої молоді.

У цей період тривала робота над створенням бази методичного забезпечення спеціальних шкіл. Вагомим внеском у справу організації післядипломної освіти дефектологів була діяльність працівників РУМК. Особливо результативними у підготовці методичних матеріалів були працівники кабінету К. Куш, Т. Савченко, В. Синьов, О. Чекурда та науковці В. Басюра, І. Єременко, Н. Стадненко, К. Турчинська та ін. [57].

Постать Івана Гавриловича Єременка, який є визнаним ученим в галузі теорії і практики олігофренопедагогіки, широко відома не лише в Україні, а й в багатьох країнах світу. Після проведення під його керівництвом широкомасштабного експерименту у практику допоміжних шкіл України було запроваджено

диференційоване навчання [379]. Грунтовним дослідженням, що дозволило відкрити нову сторінку в навчанні дітей з психофізичними порушеннями, було наукове дослідження І. Єременка, Л. Вавіної, Г. Мерсіянової, в якому було обґрунтовано підходи до диференційованого навчання дітей з порушеннями інтелекту [71].

Наказ Міністерства освіти УРСР від 21 лютого 1968 року «Про заходи дальшого поліпшення роботи спеціальних шкіл Української РСР», окрім констатації успіхів, відзначав низку суттєвих прорахунків, зокрема у роботі медико-педагогічних комісій, у здійсненні Закону про всеобуч аномальних дітей, в розвитку матеріально-технічної бази шкіл, в організації навчально-виховного процесу тощо [272].

Незважаючи на те, що до цього часу Україна вже мала розгалужену диференційовану мережу спеціальних дошкільних і шкільних закладів, їх кількість все одно не задовольняла потреб щодо повного охоплення навчанням усіх категорій дітей з інвалідністю. Багато дітей із порушеннями мовлення, зору (слабозорі), слуху (слабочуючі), із тимчасовою затримкою психічного розвитку навчаючись у масовій школі поповнювали лави невстигаючих, їх виключали зі школи за неуспішність. Відповідно, проблема загального обов'язкового навчання дітей усіх категорій потребувала розв'язання [24].

У ці роки в Україні відбулися значні зміни в науковій спільноті сурдопедагогів: підвищувався рівень їхньої наукової кваліфікації, захищалися кандидатські та докторські дисертації (А. Гольдберг, Е. Гроза, Н. Засенко, Л. Лебедева, М. Ярмаченко та ін.). Поступово збільшувалася кількість наукових установ та їх підрозділів (кафедра сурдопедагогіки КДПІ імені О.М. Горького, лабораторія сурдопедагогіки в НДІ педагогіки – 1968, лабораторія психології дітей з порушеннями слуху в НДІ психології – 1975) [272].

У 1968 році в НДІ педагогіки України, за ініціативи і фінансової підтримки Українського товариства глухих, було створено сектор, а згодом лабораторію сурдопедагогіки, у складі якої працювали В. Бистрякова, А. Гольдберг, Є. Грищенко, В. Засенко, Г. Коберник, К. Луцько, М. Медведєв, Е. Пуцин, Л. Ступнікова, Г. Чефранова, Р. Якубовська,. Його завданнями стало визначення шляхів активізації компенсаторних можливостей осіб з порушеннями слуху з метою оптимізації у них

засобів формування знань, умінь та навичок, розроблялися навчальні плани, програми. Проте тематика їх пошуків зосереджувалася лише на одній категорії дітей – глухих. Окрім цього, широкомасштабний союзний експеримент щодо формування і розвитку мовлення глухих в умовах предметно-практичного навчання у Харкові на базі школи для глухих (директор – В. Хорунжий), а також перехід навчальних закладів на російську мову викладання передбачали залучення всіх наукових ресурсів для розробки методичного забезпечення саме для цієї категорії, а про слабчуючих йшлося лише побіжно [272]. Науково-дослідна робота також проводилася у 13 вечірніх школах України.

Важливо зазначити, що протягом 1950-1970 рр. превалювали педагогічний та психолого-педагогічний напрями досліджень проблеми порушень мовлення у дітей та дорослих, особливостей їх навчання та виховання (В. Винокур, І. Дьоміна, М. Михайлюк, М. Савченко, Л. Смірнова та ін.). Детально розроблявся системний підхід до вивчення порушень мовлення [135].

На початку 1970-х років дошкільне виховання визнавалося однією з провідних галузей спеціальної освіти, оскільки було доведено, що рання корекція порушення запобігає виникненню вторинних порушень розвитку та допомагає уникненню багатьох труднощів під час навчання у школі. Дошкільний вік визнавався найбільш сприятливим періодом для всебічного розвитку дітей, а здійснення корекційного впливу в цей час у спеціально організованих дошкільних закладах – найпродуктивнішим [135].

У 70-80-х роках відбулися суттєві зміни у структурі спеціальної школи, змісті навчання і виховання учнів, навчально-методичному та нормативному забезпеченні їх діяльності. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні плани і програми, що забезпечували тісніший зв'язок школи з життям, збільшення обсягу загальноосвітніх знань, практичних умінь і навичок, створення кращих можливостей для підготовки учнів до самостійного життя. Цьому процесу передували фундаментальні наукові дослідження вітчизняних вчених-дефектологів. Це, насамперед, дослідження А. Гольдберг «Формування письмової мови у молодших глухих школярів» (1967), І. Єременка «Організація учбової діяльності учнів допоміжної школи на основі

підвищення їх пізнавальної активності» (1967), М. Ярмаченка «Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР» (1969) [24]. Праці М. Ярмаченка не лише збагатили відомостями про історію сурдопедагогіки, але й стали основою у створенні цілком нового та оригінального, на той час, підручника – «Історія сурдопедагогіки» (1975), «Проблема компенсації глухоти» (1976) (Додаток Н) та інші [129].

У цей період видатний тифлопедагог Ілля Семенокіч Моргуліс став першим в Україні доктором наук в галузі корекційної педагогіки, створив 1974 року першу лабораторію тифлопедагогіки. Вивчення практики роботи школи сліпих, проведене ученим у 50-х і 60-х роках ХХ століття, дозволило виділити, поряд із позитивним досвідом, його суттєві недоліки [11].

З 1974 по 1977 роки деканом дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту імені М. Горького був професор А. Селецький, з 1977 по 1980 роки – доцент В. Бондар, з 1980 по 1983 роки – доцент А. Слюсаренко. Факультет готував педагогічні кадри з таких спеціальностей: на стаціонарному відділенні – учитель і логопед допоміжної школи та олігофренопедагог дошкільних закладів; учитель початкових класів, мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих та сурдопедагог дошкільних закладів; учитель професійно-трудового навчання та вихователь допоміжної школи, учитель глухих і слабочуючих. Крім того, підготовка студентів-заочників здійснювалась через спеціальні групи з трирічним строком навчання. До цих груп зараховувалися вчителі спеціальних шкіл з вищою педагогічною освітою [118].

Навчально-виховний процес забезпечували дві спеціальні кафедри: сурдопедагогіки і логопедії (завідувач кафедри професор Н. Засенко) та олігофренопедагогіки (завідувач кафедри доцент В. Турчинська). Окремі дисципліни в 70-ті роки читали студентам співробітники науково-дослідних інститутів педагогіки і психології: зокрема професори М. Ярмаченко, А. Гольдберг, І. Моргуліс, старші наукові співробітники кандидати педагогічних наук Н. Стадненко, С. Ніколаєв, М. Козленко, а також досвідчені працівники спеціальних шкіл [118].

Видані праці А. Селецького послужили основою для побудови наукової школи й теоретичного обґрунтування принципів і методів вивчення й комплексної діагностики дітей із проблемами розвитку [220].

1975 року в Інституті психології було відкрито лабораторію сурдопсихології, у складі якої працювали Л. Лебедева, Т. Марчук, Л. Фомічова, Л. Борщевська, С. Козачіщева, В. Щербаков. У 1980 р. лабораторія об'єдналася із лабораторією спеціальної психології цього ж Інституту [272].

Однією з особливостей 70-80-х років було приведення системи освіти дітей зі зниженим слухом у відповідність з вимогами науково-технічного прогресу. Досягнення в галузі електроніки відкрили нову сторінку в розвитку технічних пристроїв, що сприяли підготовці дітей до школи й навчання, а також модернізації засобів навчання і виховання учнів цієї категорії. Зміст освіти було удосконалено відповідно до завдань розвитку та використання слухового сприймання, корекції можливих відхилень у розвитку учнів зі зниженим слухом [272].

Особливо актуальною в цей час вбачалася проблема підвищення освітнього цензу, який забезпечували спеціальні школи для дітей зі зниженим слухом. Перехід на загальну обов'язкову середню освіту потребував, насамперед, суттєвого удосконалення змісту освіти. Відповідно створювалися програми для всіх ланок школи слабочуючих та вечірніх шкіл (Е. Гроза, Л. Лебедева, К. Луцько, Е. Пушин, Г. Чефранова, Р. Якубовська та ін.). На зміну заполітизованому змісту (50-60 роках) та перекладним програмам (60-ті роки) прийшло науково-методичне забезпечення для роботи з дітьми зі зниженим слухом [272].

Особлива роль у підготовці спеціальних кадрів в цей час належала Університетам дефектологічних знань, які були створені у Києві та Донецьку і готували сурдопедагогів та олігофренопедагогів. Зокрема, 1976 року був створений Народний університет дефектологічних знань в Донецьку (ректор А. Капустін). До участі в його роботі залучались провідні українські вчені – В. Бондар, І. Єременко, В. Синьов, В. Засенко, Н. Стадненко, Г. Мерсіянова та ін. [221].

Режим функціонування медико-педагогічних комісій (МПК) був повторно визначений 1976 року Типовим положенням про федеральну та обласну МПК.

Відповідно до цього документу, комісії мали постійний номенклатурний склад фахівців, затверджений органами управління освіти та охорони здоров'я. Вони, зазвичай, відбирались з найкращих фахівців у галузі дефектології та медицини. Члени комісії збирались, переважно, двічі на рік – на початку та наприкінці навчального року. Але незважаючи на визначеність статусу, більшість МПК не мали постійних робочих приміщень, працювали переважно у режимі виїзних засідань. Використання діагностичного інструментарію не було уніфікованим, різноманітні методичні засоби членами комісії використовувались довільно. Як наслідок, часто траплялись діагностичні помилки, які шкодили авторитету цієї важливої структури в системі освіти [194]. Виконання виключно діагностичної функції переважно з медичної точки зору призвело до їхнього перетворення на інструмент комплектування закладів – відбувалися зловживання у випадках недокомплектації, дефіцит психологічних знань справляв негативний вплив на якість оцінки розумового розвитку дитини [204].

У другій половині 70-х років нагальною була необхідність створення мережі психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК). Одним із ініціаторів такого підходу був В. Лубовський, який очолив у 80-ті роки НДІ дефектології АПН СРСР. В основі ідеї створення мережі ПМПК була необхідність гуманістичного ставлення до дітей з відхиленнями у розвитку. Мова йшла саме про консультування за умови добровільного звернення батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Підкреслювалась необхідність рекомендованого характеру будь-яких висновків фахівців ПМПК. Такий підхід протиставлявся «комісійному» з визначеним діагнозом-ярликом, але це не змінило ситуації, адже всі діти, які мали значні порушення розвитку, продовжували навчатись у спеціальних школах-інтернатах. Проте, саме цей період можна вважати початком наступного етапу розвитку вітчизняної системи ПМПК [194].

З кінця 1970-х – початку 1980-х років в загальноосвітніх школах почали відкриватися спеціальні школи для дітей із затримкою психічного розвитку, були створені дошкільні та позашкільні навчальні установи, відкривалися спеціальні групи для осіб з порушенням слуху в технікумах і вищих навчальних закладах, але в країні був відсутній закон, що гарантував право на спеціальну освіту всім категоріям дітей

із різними потребами, мала місце неукомплектованість спеціальних освітніх установ фахівцями-дефектологами (Додаток Н) [118].

На початку 80-х років ХХ століття в Україні почався новий етап політичного та соціально-економічного розвитку, що обумовлювався поширенням ідей демократизації суспільства. Це безпосередньо стосувалося і системи спеціальної освіти та педагогічної науки, які в цей час також вступили в новий етап свого розвитку. Зокрема, ученими було докладено багато зусиль для підготовки навчальної та методичної дефектологічної літератури, велика увага зверталася на кількість спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку та на умови, в яких вони навчалися. Було уточнено спеціальності з підготовки кадрів на дефектологічних факультетах педагогічних інститутів, а також створені нові навчальні плани за уточненими спеціальностями. Студенти денних та заочних форм навчання по закінченню одержували такі кваліфікації: учитель і логопед спеціальної школи; олігофренопедагог дошкільних закладів, учитель професійно-трудового навчання і методист з виховної роботи в допоміжній школі; учитель початкових класів і рідної мови та літератури шкіл для глухих і слабочуючих; сурдопедагог дошкільних закладів. Крім того, на заочній формі навчання у Києві та Слов'янську існували спецгрупи зі спеціальностей «сурдопедагогіка» та «олігофренопедагогіка» [221].

Найхарактернішою особливістю цієї епохи була шкільна реформа, стартовим моментом якої у країні були червневий (1983) Пленум ЦК КПРС, що визнав доцільним проведення реформи загальноосвітньої і професійної школи, та сесія Верховної Ради СРСР (квітень 1984 року), яка ухвалила «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». Головна її мета полягала в тому, щоб підвищити якість навчання і виховання молоді, зокрема і з інвалідністю, забезпечити кращу її підготовку до життя і праці [272].

Однією з найвизначніших постатей у спеціальній освіті цього етапу був Микола Дмитрович Ярмаченко, визначний дослідник та організатор науки. Протягом творчого шляху в освіті він виконував складні організаторські обов'язки: спочатку завідувача кафедри сурдопедагогіки і логопедії, потім проректора з навчальної

роботи КДПІ імені О. Горького, надалі тривалий час працював на посаді директора науково-дослідного інституту педагогіки МО УРСР, отримав у цей час звання члена-кореспондента, дійсного члена АПН СРСР, за незалежності України його було призначено Президентом-організатором Академії педагогічних наук України (АПН України) і надалі він став першим президентом АПН України (сьогодні НАПН України) [128].

З 1984 по 1991 роки – це був етап зародження демократичних змін на тлі загальноосвітньої та професійної школи. Його можна поділити на два підетапи, визначивши найголовніші тенденції: I (1984–1988) – проголошення і реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін, розвитку педагогіки співробітництва; II (1988–1991) – переростання реформи в «дійову перебудову освіти» на засадах деідеологізації, деуніфікації, національного спрямування [15].

У цей період відбувалось удосконалення змісту та методів навчання і виховання учнів різних типів спеціальних шкіл. Це потребувало проведення експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення закономірностей, особливостей психофізичного розвитку всіх категорій дітей та розробки на цій основі системи педагогічної корекції порушених функцій. Значно розширилися психологічні дослідження, пов'язані з вивченням особливостей психічної діяльності учнів різних категорій, з розробкою діагностичних методик, удосконаленням принципів і методів відбору дітей. Це мало важливе значення для розуміння структури і складності порушення та наукового обґрунтування шляхів лікувальної і корекційно-педагогічної допомоги дітям [24].

Практика діяльності Медико-педагогічних комісій кінця 80-х років викликала протестні реакції батьків дітей з порушеннями в розвитку щодо них. З метою зламати вкрай негативну ситуацію в наукових колах вчених-дефектологів визріла ідея перетворення вкрай неефективних медико-педагогічних комісій на психолого-медико-педагогічні консультації, побудовані на нових науково-організаційних засадах [204]. Додаткове визначення – «психологічна», пояснюється посиленням ролі практичної психології як у вирішенні діагностичних питань, так і в розробці

рекомендацій, а також можливістю кадрового забезпечення професійного середовища такими фахівцями [194].

Одним з важливих планових завдань роботи НДІД упродовж другого етапу діяльності визначалося вивчення і популяризація передового педагогічного досвіду. Спочатку відрядження науковців до спецшкіл мали характер інспектування за дорученням МО УРСР. Водночас, вони не лише спостерігали і фіксували шкільну дійсність, а й проводили лекції і семінари для вчителів і вихователів, надавали їм консультації, часом виступали своєрідним «містком» між школами і районними чи обласними відділами народної освіти у питаннях розв'язання поточних проблем спецшкіл [79]. (Додатки С, Т).

В цей період фахівці РУМК займалися удосконалення післядипломної освіти дефектологів. За роки функціонування працівниками спеціальних шкіл за участі наукових співробітників НДІ педагогіки і психології УРСР, викладачів дефектологічного факультету КДПІ ім. О. Горького зроблена значна теоретична і практична робота у цьому напрямі. За роки функціонування кабінету було проведено 10 науково-практичних конференцій, в яких взяли участь понад 1200 осіб та 6 республіканських педагогічних читань з дефектології за участю понад 1 тисячі осіб [57].

Помітний крок у розвиток матеріально-технічної бази дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту імені М. Горького, в удосконалення змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвитку дефектології як наукової галузі було зроблено у другій половині 80-х – 90-х роках (декан Іван Пантелійович Колесник). Тривала підготовка наукових кадрів. Захистили дисертаційні дослідження 2 доктори наук (М. Шеремет, Л. Фомічова) та сімнадцять кандидатів наук [118].

Вчена та дослідниця О. Потапенко зазначає, що у кінці 80-х років відбулося розширення підготовки спеціальних кадрів. Наказом Міністерства освіти УРСР від 25 листопада 1987 року за № 340 «Про поліпшення підготовки кадрів учителів-дефектологів у педагогічних інститутах та забезпечення ними спеціальних шкіл-інтернатів» у Кам'янець-Подільському педагогічному інституті з 1988 року було розпочато підготовку вчителів зі спеціальності «Олігофренопедагогіка-логопедія», а

з 1989 року зі спеціальності «Олігофренопедагогіка» з кваліфікацією: учитель допоміжної школи і олігофренопедагог дошкільних закладів на заочній формі навчання [221].

У зв'язку зі збільшенням кількості дітей з мовленнєвими порушеннями та для ефективної корекції мовлення дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку відповідно до типових навчальних планів на всіх спеціальностях дефектологічних факультетів педагогічних інститутів було передбачено вивчення студентами курсу «Логопедія» [221].

Розвиток законодавчої політики Радянського періоду щодо інвалідів у 1990 році вперше сформувався в комплексному спеціальному Законі «Про основи соціальної захищеності інвалідів в СРСР» та низкою нормативних актів в Україні. Особливе значення в Законі мали положення про здобуття освіти і професійної підготовки, забезпечення зайнятості, надання їм соціальної допомоги і технічних засобів. Ухвалення цього Закону стало вагомим подієм в забезпеченні прав осіб з особливими освітніми потребами. Проте він був введений в дію лише напередодні розпаду СРСР, тому реалізувати усі його положення не вдалося. Водночас цей Закон можна вважати прообразом Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21 березня 1991 року [192].

На наш погляд, найбільш повно система закладів інтернатного типу висвітлюється в Українській Радянській Енциклопедії. Зокрема, в ній подано такі визначення як шкільний інтернат, школа-інтернат, спеціальна школа, спеціальна школа для аномальних дітей, допоміжна школа, школа для глухих, школа для сліпих, дитячий будинок [286]. Будинки-інтернати для дітей-інвалідів перебували у підпорядкуванні Міністерства соціального забезпечення [301].

Проведення наукових досліджень з пошуків ефективних форм навчання дітей з психофізичними порушеннями цього періоду зумовили появу нових науково обґрунтованих підходів до їх навчання та виховання. Було закладено базисні поняття допомоги особам з психофізичними порушеннями – компенсацію (біологічну та соціальну) та корекцію і реабілітацію (як медичну, так і соціально-педагогічну), доведено їхню роль у становленні особистості такої дитини [71].

З 1966 по 1991 рік в Україні значно збільшилася кількість спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з особливими освітніми потребами. Впродовж 25 років їх кількість зростає на 112 і в 1991 року становила 399 [32]. Відповідно й кількість вихованців у таких школах зростає майже вдвічі й становила 84400 учнів [59].

У 60-90-і роки продовжувало розвиватися навчання дорослих осіб з порушеннями слуху. В цей період були створені спеціальні вечірні середні і заочні школи, а також класи при загальноосвітніх школах. Найбільший розвиток цього напрямку припав на кінець 60-х років. В цей час у 23 школах і класах масових шкіл навчалось близько 3 тисяч осіб з порушеннями слуху.

Українська система спеціальної освіти відрізнялася від закордонних, оскільки розбудовувалася в соціалістичній республіці на принципово відмінних ідеологічних, філософських засадах, ціннісних орієнтаціях, іншому розумінні прав людини [275]. Саме тому значна частина суспільства не приймала їх як рівноправних дітей. Домінував стійкий психологічний стереотип сприйняття їх як неповноцінних, дефективних осіб [22]. Однією з особливостей діяльності радянської системи у сфері освіти було те, що неможливо було чітко визначити їх хронологічні межі реформування. Вони є досить відносними і схематичними, оскільки виміряти, а точніше визначити початок зародження й особливо перебігу та завершення тих або інших реформ, дуже складно через їх багатовимірність, хвилеподібність, стихійність, залежність від об'єктивних (соціально-економічних, політичних реформ (контрреформ), стану шкільної освіти як результату попередніх освітніх реформ, зміни суспільного ладу й відповідно парадигм освіти, боротьби між старою і новою філософією освіти та інше) і суб'єктивних (прихід до влади сильного лідера, реакція громадськості на відповідність розвитку школи суспільним потребам на різних етапах реформування тощо) чинників. Хронологічні межі періодів (етапів і підетапів) реформування шкільної освіти в радянський період є приблизними, оскільки початок реформи не завжди збігався з офіційно проголошеним, а кінець її, як правило, не фіксувався. Складалося так, що здебільшого незавершені реформи змінювалися новими реформами або ж контрреформами, або одна реформа накладалася на іншу [15].

У підсумку зазначимо, що у радянський період в Україні здійснювалася диференціація системи фахової освіти, її структурне вдосконалення, перехід від трьох до дев'яти типів спеціальних шкіл [31]. В результаті діяльності державних органів і розвитку законодавства вдалося створити правову базу, в якій права інвалідів були закріплені в усіх найважливіших сферах життєдіяльності [192]. Вважалося, що в галузі освіти і виховання дітям-інвалідам у СРСР надані всі можливості [129]. Водночас, діти, які мають інвалідність, здобували освіту в закритих закладах й у подальшому навіть отримували роботу. Але разом із тим не існувало вираженої інклюзивної складової. Тож деяким взагалі відмовляли у навчанні, вважаючи його марним та перекладаючи всю відповідальність за розвиток дитини з інвалідністю на батьків [53].

4.3. Відновлення та розвиток системи спеціальної освіти в комуністичній Польщі (1944-1989)

Період Другої світової війни для Польщі був дуже важким часом. На окупованих територіях країни німецька влада скасувала польську освіту на всіх рівнях, були закриті науково-дослідні інститути, пов'язані з розвитком спеціальної освіти. Учителі та викладачі разом з іншими групами інтелігенції були депортовані чи заарештовані [228]. Неповносправні особи були заарештовані та знищені, багато спеціальних шкіл перестали існувати, головна увага була зосереджена на турботі та боротьбі за своє виживання [410]. У 1944-1945 роках у визволеній Польщі владу захопила комуністична партія. Польська Народна Республіка опинилася в когорті тих держав, котрі почали підпорядковуватись єдиній доктрині, опираючись на рішення, які приймалися в СРСР [61]. Кількість вищих навчальних закладів зменшилась, приватні заклади стали державними, а духовні були ліквідовані. В усіх закладах були впроваджені нові програми навчальних дисциплін, підручники та панувала радянська ідеологія [228].

1945 року був скликаний Всепольський освітній конгрес, на якому обговорювали різні проекти освітньої реформи. У результаті, процес реформування польської освіти тривав з кінця Другої Світової війни до 1989 року. Він охоплює три

значні шкільні реформи (1948, 1961, 1973), які починалися з політичного обговорення в галузі освіти. У центрі уваги знаходились відповідно демографічні й економічні ринкові умови, в яких працювала школа, а також мала задовольняти суспільні потреби освіти в майбутньому [228].

Реформи були необхідними, оскільки негативними рисами розвитку освіти Народної Польщі були: надмірне домінування марксистсько-ленінської ідеології, що ускладнювало розвиток інших напрямів вітчизняної суспільної і філософської думки та засвоювання теоретичних концепцій, які повстали на Заході; майже цілковите підпорядкування школи державі з одночасним зменшенням її функцій як громадської установи; крайня централізація управління; надмірний натиск на досягнення так званих суспільних цілей (які на практиці часто були в інтересах влади, а не суспільства) при одночасному нехтуванні потреб учнів, їх батьків і територіальних громад [61].

Після Другої світової війни спеціальна освіта в Польщі відновлювалась дуже повільно. Оскільки багато спеціальних шкіл припинили своє існування, робота з інвалідами знову була зосереджена на догляді, годуванні та боротьбі за їх виживання. Час відбудови спеціальної освіти подовжився у повоєнний період [411]. Це також було пов'язано з тим, що багато фахівців та дітей з особливими освітніми потребами загинуло під час війни. Із 63 спеціальних навчальних закладів, які існували у 1939 році в Польщі, залишилося лише 14. Водночас, поступово йшло відновлення системи спеціальної освіти. У 1945-1955 роках кількість закладів збільшилися втричі [448].

Протягом цього часу мережа спеціальних шкіл розвивалася нерівномірно. У деяких регіонах (Люблін, Білосток, Щецин, Зельона Гура) кількість шкіл була незадовільною. Проте, на це впливали демографічні та економічні умови [469]. Головним завданням перших десятиліть стало відновлення особового складу та матеріально-технічної бази навчальних закладів [228]. Б. Марцінковська зазначає, що у цей період спеціальна освіта повністю «звільняється від опіки соціальних організацій та благодійної підтримки різних спілок і об'єднань», так як це відбувалося і в Україні. У повоєнні роки почали з'являтися перші спеціальні дитячі садки, але динаміка їх розвитку була значно нижчою, ніж динаміка розвитку школи [469].

Проводилася робота над навчальними програмами, навчальними планами, підручниками тощо [180].

Спеціальна педагогіка у Польщі в цей період – це наука, сфера діяльності якої полягає в тому, щоб дітей з відхиленнями від норми привести до доступної їм норми. Основною її проблемою є пошук методів (прийомів) педагогічної взаємодії, спрямованих на ефективне виконання завдання, яким є усунення або зменшення дії розладів та їх наслідків [407].

Важливим у цей період постало питання професійної підготовки вчителів. Завдяки зусиллям Марії Гжегожевської, 15 травня 1945 року відновив свою діяльність Інститут спеціальної педагогіки у Варшаві. Водночас, організація його роботи зустрілася з численними перешкодами, як матеріальними, так і штатними (відсутність викладачів). У березні 1950 року Інститут був перетворений на Державний коледж спеціальної освіти, його діяльність за наказом тодішніх органів управління освітою обмежувалася викладацькими завданнями. Не дивлячись на це, його діяльність розширювалася. 1950 року був запроваджений новий напрям діяльності, який готував вчителів до роботи з дітьми-інвалідами та хронічно хворими, а також розпочато заочне навчання та підготовка наукових кадрів в аспірантурі [515].

У цей час найбільшу діяльність у сфері спеціальної педагогіки проводила Марія Гжегожевська. Вона створила, систематизувала, описала, використовувала та пропагувала термін «ревалідизація», тобто оновлення. В його основі лежать явища компенсації, корекції та вдосконалення, розвитку основних можливостей особистості – фізичне вдосконалення, інтелектуальне виховання, емоційне збагачення, професійна підготовка, пробудження інтересів, внутрішнє збагачення та відкриття нових напрямів діяльності. Все це збагачує сприйняття відчуттів інших органів чуття та покращує процес мислення [515].

Марія Гжегожевська зазначала, що всі помічають інвалідність іншої людини (спочатку фізичну). Вона теж її бачила, але не залишала інвалідів на самоті, не залишалася до них байдужою. Вона зацікавилася ними і ставилася до неї як до важливого предмету дослідження та наукового виклику. Вчена зосередила свою увагу не лише на дитині-інваліді (яка знаходиться в центрі уваги), а й на вчителю, даючи

йому інструменти та методичні поради щодо поводження з інвалідом. Вона створила метод «робочого центру», встановила і визначила сферу термінів спеціальної педагогіки. Вибираючи власний кар'єрний шлях, Марія Гжегожевська як об'єктивний спостерігач описала негативні сторони професії вчителя, наприклад, визначивши небажаний характерологічний профіль майбутнього викладача спеціальної освіти. Вона писала про це виключно як попередження для студентів та для блага учнів [515].

Протягом цього часу спостерігається розвиток досліджень інвалідів, а саме двох течій. Перший стосується вивчення етіології інвалідності. В результаті цих досліджень робляться спроби виявити контрзаходи та розробити методи ефективного запобігання та лікування порушень. Це були біологічні та методологічні дослідження. Іншу течію можна назвати поведінковою (соціальною). Основна увага приділяється вивченню загальних моделей поведінки інвалідів та підбору методів боротьби з ними відповідно до рівня функціонування, фізичної, розумової та соціальної підготовленості [409].

Інші дослідження цього періоду стосуються оперативних питань, тобто структури та функціонування служб для інвалідів, оскільки велике значення мало забезпечення дітям-інвалідам належних умов для їх навчання, підготовки до професії та соціального життя. Важливим є те, що ця ідея знайшла повну підтримку в системі захисту прав людини ООН, оскільки саме у 1946-1948 роках Комісія ООН з прав людини працювала над підготовкою документа, що визначає основні права людини [409].

Марія Гжегожевська значну увагу приділяла ролі вчителя у спеціальній школі. Вона точно визначила очікуваний характер особистості та визначила компетенції вчителя, розробила низку методів, прийомів та порад зі свого педагогічного досвіду, бажаючи найкращим чином підготувати вчителів до роботи з дитиною-інвалідом. М. Гжегожевська стверджувала, що вчитель постійно зустрічається з питаннями типу «як», тому що постійно формулюються нові системні та організаційні рішення. Тому він не може бути занадто впевненим і не може працювати у відриві від інших – він повинен бути відкритим до нового досвіду [515].

Марія Гжегожевська залишила після себе багато цінних публікацій та творів. Безперечно, один з них – Листи молодому вчителю. Взагалі, це поради молодим викладачам цієї професії. Листи видавались у три цикли. Перший з них з'явився 1947 року, другий рівно через 10 років. У 1957 році було опубліковано шість нових листів, однак сама професор, коли писала до них анотацію, зазначила, що вони з'явилися без істотних змін стосовно попередніх. Третя серія була опублікована через рік – у 1958 році і в ній також було опубліковано шість листів [405].

Розуміючи важливість ролі вчителя та необхідність передачі досвіду, Марія Гжегожевська видала навчально-методичний посібник (курс лекцій), який довгі роки був єдиним підручником зі спеціальної педагогіки в Польщі. У ньому вона також описала вплив спеціальної педагогіки на загальну педагогіку і навпаки [407]. У посібнику були показані два типи відносин між вчителями і дітьми. Перший – це вільні стосунки, що призводять до взаємного зближення та розвитку, інші – гальмівні, засновані на порядку та примусі, що послаблює бажання працювати і діяти. М. Гжегожевська зазначала, що цю книгу повинен прочитати кожен вчитель та вихователь, щоб знати, яких помилок слід уникати та чого слід дотримуватися у своїй роботі [405].

Важливою є думка вченої, заснована на спостереженні, про те, що вчителів можна розділити на тих, хто живе від цієї роботи, і тих, хто живе роботою. Марія Гжегожевська не залишає байдужим той факт, що деякі вчителі працюють у спеціальній освіті керуючись виключно матеріальними чи іншими цілями, наприклад, меншою кількістю дітей у групі, меншою кількістю робочого часу тощо. Такі люди, працюючи у спеціальній освіті, швидко зневіряться та вигорять професійно, оскільки шукають найпростіші методи роботи. Вони не досягають стійких успіхів у роботі з дитиною, і цей стан викликає втому та розлад. Незабаром їм стає не цікаво, вони бачать лише труднощі та проблеми дитини, не вбачаючи в ньому потенціалу. Вони не помічають позитивних сторін своєї роботи з дитиною, оскільки не помічають її наслідків [515].

У сурдопедагогіці серед порушень слуху Марія Гжегожевська виділяла п'ять ступенів: глухі, глухі з рештками слуху, недочуваючі, оглухлі після мовлення, глухі з

розумовими порушеннями [491]. Вчена створила класифікацію людей із порушеннями слуху:

- абсолютно глухі, тобто люди, які не мають слухового сприймання та не можуть навчитися говорити;

- глухі із втратою слуху, тобто люди із порушенням слуху понад 80 дБ. Незважаючи на залишки слуху, цю групу людей потрібно навчити читати з губ та говорити за допомогою зору і дотику;

- люди із порушенням слуху нижче 80 дБ. У них залишковий слух дозволяє сприймати усне мовлення за відповідних умов, тому людина з порушеннями слуху вчиться говорити так, як люди вчать говорити про нормальному стані слуху [513].

Внесок Марії Гжегожевської у спеціальну освіту є неоціненним. Вона створила методи роботи, об'єктивно описуючи поради та педагогічні рекомендації в роботі з дитиною-інвалідом. Вона намагалася покращити якість життя інвалідів, боролася за позитивне сприйняття їх, піклувалась про їх всебічний розвиток відповідно до індивідуальних можливостей кожного учня [515].

Провідна мета вищої освіти того періоду – це підготовка висококваліфікованих фахівців, їх удосконалення в процесі професійної діяльності та забезпечення наукових кадрів для професійної освіти й наукових досліджень. Важливим моментом польської системи спеціальної освіти є те, що випускники середніх навчальних закладів з особливими освітніми потребами мали право продовжити навчання далі. Структура вищих навчальних закладів включала: вищі професійні навчальні заклади, термін навчання у яких складав 2-3 роки і завершувався дипломним іспитом; вищі навчальні заклади магістерського типу з терміном навчання 4-6 років, випускники яких розроблювали дипломні роботи та складали випускні екзамени; наукові заклади (термін 2 роки), які прирівнювались до аспірантури і в яких здійснювались наукові дослідження; заклади післядипломної освіти (термін 0,5-1,5 року) мали завдання оновлення, доповнення, поглиблення й розширення знань сфери спеціалізації, впроваджуючи ідею «освіта протягом усього життя» [228].

Ситуація в Інституті покращилася у другій половині 1950-х років внаслідок політичної «відлиги», яка відбувалась у СРСР. У 1956 році заклад повернувся до

назви «Державний інститут спеціальної освіти», збільшивши прийом студентів та відновивши науково-дослідну діяльність, курс навчання був продовжений до двох років. Важливу роль у розвитку спеціальної педагогіки відіграло створення кафедри спеціальної освіти на факультеті педагогіки та психології Варшавського університету, який очолила професор Марія Гжегожевська [405].

Керівництво та регулювання системою освіти Польщі здійснювалось Міністерством освіти. Проте, у цей період відбувалися часті зміни його назв: Відомство освіти Польського комітету національного визволення (Resort Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego), Міністерство освіти (Ministerstwo Oświaty), Міністерство освіти і вищої школи (Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego), Міністерство освіти і виховання (Ministerstwo Oświaty i Wychowania). Незважаючи на зміни назв, система управління освітою за своєю суттю не змінювалася [61].

Неодмінною умовою правильного функціонування системи освіти було створення відповідної правової структури, яка регулюватиме цю систему [410]. У цей час видавались різні освітні часописи, у яких публікувались всі законодавчі та нормативно-правові акти, а саме: «Службові щоденники Міністерства освіти» (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oswiaty), «Розпорядження Міністерства шкільництва вищого та освіти» (Zarządzenie Ministra Oswiaty i Szkolnictwa Wyższego), «Розпорядження Ради Міністрів» (Rozporządzenie Rady Ministrow) та «Розпорядження Міністра освіти» (Rozporządzenie Ministra Oswiaty).

Характерною особливістю післявоєнного періоду Польщі на відміну від України було те, що незважаючи на панування комуністичної влади у країні не було тоталітарного режиму. Це сприяло орієнтуванню на західні моделі освіти, вивчення та запозичення закордонного досвіду. На хвилі економічного підйому 1950-1970-х років у країнах Західної Європи, польській спеціальній школі починає приділятися велика увага: удосконалюються механізми виявлення, обліку та діагностики дітей з порушеннями розвитку; змінюється і уточнюється класифікація дітей, які потребують спеціального навчання; зростає кількість типів спеціальних шкіл; розширюються вікові рамки надання спеціальної допомоги через створення дошкільних та

позашкільних установ; удосконалюються законодавчі основи спеціальної освіти [117].

Відповідно до чинної Конституції 1921 року, кожен громадянин Польщі має право на освіту. Проте, проблема вільного доступу до освіти була вирішена лише в післявоєнний період [410].

Постанова про загальнообов'язкове навчання від 23 березня 1956 року зобов'язала відвідувати школу всім дітям до 16 років (у тому числі до закінчення семикласної початкової школи). У ній зазначалося, що діти, які виявилися нездатними здобути освіту в звичайних школах, повинні були здобувати її у спеціальних школах [469].

У 50-х роках відбулася диференціація та зміна назв спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху. Були створені окремі навчальні заклади для глухих та слабочуючих дітей [435].

1958 року у Варшавському університеті вперше серед класичних університетів Польщі було створено відділ спеціальної освіти, який протягом двох років очолювала М. Гжегожевська. Відтоді спеціальна освіта стала навчальною дисципліною [467].

Ініціатором підготовки логопедів у Польщі був професор, доктор хабілітований Леон Качмарек (Leon Kaszmarek). Його першою діяльністю в цьому напрямі було створення 1959 року Комісії з логопедії при Колегії округу у Любліні. У 1960 році вийшов перший номер журналу «Logopedia – Zagadnienia Kultury Żywego Słowa», і він став його головним редактором. Як наслідок, ця діяльність призвела до організації першого логопедичного курсу в Любліні 1961 року, який пройшли 34 особи, переважно викладачі [471].

Хоча термін «логопедія» та назви її піддисциплін з'явилися в Польщі лише в середині ХХ століття, заходи, пов'язані з лікуванням мовних порушень, проводились раніше, використовуючи такі терміни як навчання вимові та дикції, логопедія, фоніатрія, ортофонія, логопатія [493].

Значний розвиток спеціальних закладів, а також форм навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувся у 1960-х роках [448]. Вчений М. Белза зазначає, що 1961 року був затверджений Акт про розвиток системи освіти і

виховання. У статті 20 Закону зазначено: «Навчання та виховання дітей і підлітків, які є хронічно хворими, фізично та розумово відсталими проходять у спеціальних дитячих садках, початкових школах чи шкільних і навчальних центрах» [410].

У кінці 50-х – 60-х роках в Польщі відбувався активний розвиток освіти для дорослих глухих. Створювались і розвивались навчальні заклади ((zaoczne) liceum zawodowe dla głuchych), удосконалювались форми та методи навчання.

В цей період виник новаторський підхід до викладання предметів природничого циклу для глухих дітей, який започаткував вчитель спеціальної школи у Лодзі Єжи Васяк (Jerzy Wasiak). Протягом багатьох років він організовував поїздки для учнів, щоб розширити шкільні знання, щоб кожен випускник пізнав різні регіони Польщі. У результаті цього в нього народилася ідея табору та шкільного центру на базі загальноосвітньої школи в Пороніні (Poroninie), яка перший була реалізована 1961 року [505].

У Законі про школу від 15 липня 1961 року в положеннях, що стосуються розвитку системи освіти та виховання було встановлено, що школи та спеціальні установи надають освітні послуги молоді, допомагають здобувати знання в доступному обсязі та готують до професії. Кожна дитина з порушеннями розумового розвитку (за винятком дітей з глибокими порушеннями) має право на освіту, незалежно від його типу. Для дітей, які не мають доступу до школи з об'єктивних причин (відстань), є спеціальні інтернати [431].

Система спеціальної освіти у цей час охоплювала дітей із порушеннями зору, слуху, інтелекту, а також дітей з комбінованими порушеннями. У 1963 році було створено першу школу для учнів із середньою та важкою розумовою відсталістю, що отримала назву «школа життя». Варто підкреслити, що до 1990-х років не існувало обов'язкового права відвідування школи для дітей з цим ступенем інтелектуального порушення [469].

Для сліпих дітей у друкарні Польської асоціації сліпих друкувались підручники шрифтом Брайля. Вони також були забезпечені пресованими ілюстраціями, придатним для тактильного читання [509].

Спеціальні навчальні заклади стають все більш помітними в системі освіти Польщі. Трансформації в галузі спеціальної освіти включають, серед інших питань, швидке зростання мережі спеціальних шкіл завдяки будівництву нових, належним чином спроектованих закладів або модернізації чи адаптації вже існуючих. У зв'язку зі значними змінами в спеціальній освіті важливо було забезпечити їх добре підготовленими педагогічними кадрами. На той час підготовку фахівців також здійснював Педагогічний університет у Кракові. Його фахівці приймали активну участь у створенні навчальних планів та програм, організовували спільні поїздки зі студентами до спеціальних шкіл та розробляли програми стажування [511].

У зв'язку зі зростаючою кількістю дітей з особливими освітніми потребами заклади вищої освіти прагнули підготувати найбільше педагогічних кадрів для спеціальних шкіл. Найкраще це здійснювалось завдяки практиці студентів, під час якої вони можуть здобути знання, які знадобляться в подальшій професійній діяльності. Тому відбору закладів, у яких могла здійснюватись педагогічна практика, надавалося великого значення. Заклади, у яких досвідчені вчителі працюють по-сучасному мали бути по всій країні. Вищі навчальні заклади, які готували фахівців для спеціальної педагогіки, прагнули до багатовекторного розвитку студентів, завдяки якому молодь, яка вивчає спеціальну освіту, буде готова працювати не лише з дітьми, але і з батьками та іншими фахівцями [511].

Для вдосконалення навчання фахівців професор Ядвіга Баран (Jadwiga Baran), яка працювала в університеті Кракова, пропонувала зробити особливий наголос на педагогічній практиці. Ця форма була запроваджена і набула поширення у всій Польщі [492].

У 1964 році була зроблена перша спроба об'єднати систему консультування у післявоєнній Польщі, створивши таким чином освітні та професійно-консультаційні центри. Головне завдання, яке ставили перед консультаційними центрами, полягало у наданні допомоги у подоланні освітніх проблем та їх вирішенні і у виборі молоддю з особливими освітніми потребами напрямів подальшої освіти та професії. В результаті було створено велику кількість консультаційних центрів, що охоплювали дітей від дитячого віку до закінчення школи. 1973 року Єдину консультативну

систему було змінено. Внесення статутних змін було пов'язано з трьома основними напрямками діяльності. По-перше, тогочасні консультаційні центри були зобов'язані співпрацювати зі школами, садочками та іншими навчальними закладами на рівні повітів, а також із закладами охорони здоров'я та соціальної допомоги. По-друге, консультаційні центри могли формувати діяльність шкіл та інших установ у галузі освітнього консультування, вибору школи та професії. По-третє, завданням центрів було сприяти, поширенню та вдосконаленню методів освітніх консультацій та професійного консультування у школах [460].

У зв'язку з реорганізацією системи спеціальної освіти, в навчання спеціальних педагогів при Державному інституті спеціальної педагогіки (Państwowy Instytucie Pedagogiki Specjalnej) були внесені значні зміни. Спочатку в 1970 році термін навчання було продовжено до трьох років, а 1973 року продовжено ще на рік. Важливим моментом у розвитку спеціальної освіти стало перетворення цього закладу на незалежну науково-викладацьку установу з правами професійно-технічного університету – Вищу професійну школу (Wyższa szkoła zawodowa, 1970), що сприяло підготовці кваліфікованих фахівців для спеціальних закладів [410].

На початку 70-х років, після успішного закінчення акції «1000 шкіл до тисячоліття Польської держави» (яке святкувалось 1966 року), розвиток шкільної системи помітно загальмувався, у деякому сенсі він був відкинутий назад. Розпочата освітня реформа була здійснена лише наполовину, хоча навчальні програми продовжували переглядатись [243].

1973 року був опублікований Звіт про стан освіти в Народній Республіці Польща, виданий Комітетом експертів, і видано наказ Міністерства освіти і науки (1973) «Про розвиток спеціальної педагогіки та допомоги дітям з відхиленнями і порушеннями розвитку». Документи ініціювали багато змін, у тому числі розширили категорії дітей та молоді, охопленої спеціальною підтримкою (система освіти включає студентів з межовим розвитком, з фрагментарними дефіцитами та порушеннями розвитку), також була звернута увага на роль ранньої та точної діагностики психофізичного розвитку дитини. Ключовим вважалось оснащення

клінік відповідними інструментами для діагностики та терапії, а також розробка міжвідомчої системи єдиних методів та методик навчання та реабілітації [469].

Наступна серйозна спроба реформувати шкільну систему була схожа на попередню і здійснена 1973 року. Цього року відбувся «круглий стіл» із проблем освіти та був створений документ «Звіт про освітній стан у народній республіці Польща з 1973 року». Проте нове Міністерство освіти не придало йому особливого значення [469].

На початку 1970-х років європейські країни вперше визнають не лише рівність людей незалежно від їхнього здоров'я та наявності особливостей розвитку, але і їх право на самовизначення. На це впливали прийняті ООН документи: у 1971 році – Декларація про права розумово відсталих осіб, а в 1975 р – Декларація про права інвалідів. Зазначені декларації юридично скасовують нерівність осіб з відхиленнями. На ці документи також орієнтувалась і Польща. У цей час мова йде вже не про дітей з відхиленнями у розвитку, а про дітей, які потребують особливої допомоги, про дітей з особливими освітніми потребами. Змінюється ставлення до системи спеціальної освіти. Спеціальні школи розглядаються як інтеграційні. Поступово змінилося ставлення суспільства до прав і можливостей дітей з особливими освітніми потребами, суспільного протистояння та дискримінації [117].

Із середини 70-х років під впливом економічно розвинутих країн стали набувати все більшого поширення нові підходи відносно людей з обмеженими можливостями, у тому числі і дітей, які можна визначити поняттям «інтеграція». Суть таких підходів полягала в тому, що інваліди (цей термін офіційно закріплений у законодавстві Польщі) не розглядаються як соціально ізольовані члени суспільства: їм створюються всі можливості для того, щоб вони могли брати участь у всіх видах і формах соціального життя разом і нарівні з іншими [42]. Відповідно до цього, провідним напрямом у розвитку польської спеціальної освіти стала інтеграція, тобто включення в загальний потік дітей з порушенням слуху, зору, інтелекту. Включення стосувалося лише тих дітей, які могли навчатися в одному закладі з іншими. Таким чином, поступово в польському співтоваристві вкорінилися ідеї цінностей та унікальності кожної людини. Важливо зазначити, що інтеграційний підхід розглядався як один з

варіантів освіти дітей з особливими освітніми потребами, паралельно зі спеціальними школами, які в цей час диференційовано розвивалися. Відповідно, в цей період система спеціальної освіти Польщі набуває різних організаційних форм.

Для опублікування напрацювань та ознайомлення фахівців з новими тенденціями і напрямками у спеціальній освіті, з 1974 року Інститут спеціальної педагогіки почав випускати науково-методичний часопис «Наукові зошити» (*Zeszyty Naukowe*) [467].

Відповідно до розпорядження міністра освіти і виховання від 1975 року, у всіх школах, окрім спеціальних, була запроваджена посада шкільного асистента. Основним його завданням було організувати освітнє середовище в школі, спільно організувати дидактично-компенсаційні, корекційно-компенсаційні та профілактичні заходи [460].

1976 року Інститут спеціальної педагогіки був перетворений в Академію (*Akademia Pedagogiki Specjalnej*), у якому студенти почали здобувати освіту на рівні магістра. На початку 1980-х років у Польщі було запроваджено п'ятирічний курс навчання, а в закладі були відкриті нові напрями [402].

У 50-70-і роки під дією впливу західноєвропейської освіти удосконалюються механізми комплектування спеціальних освітніх установ, виявлення, обліку та діагностики дітей з порушеннями розвитку. Істотно змінюється і уточнюється класифікація, виявляються нові категорії дітей, які потребують спеціального навчання. Тепер до них належать вже не лише діти з порушенням слуху, зору, інтелекту, а й дітей з труднощами в навчанні, емоційними розладами, девіантною поведінкою, соціальною та культурною депривацією. Відповідно, вдосконалюється горизонтальна структура спеціальної освіти: число типів спеціальних шкіл зростає [391].

Водночас, система спеціальної освіти вдосконалюється і по вертикалі: розширюються вікові рамки надання психолого-педагогічної допомоги, створюються дошкільні та позашкільні установи. Поряд з цим починають активно функціонувати інститут соціальних працівників, соціальні служби допомоги і консультування

батьків дітей з порушеннями в розвитку. Розширюється кількість різноманітних благодійних, професійних, батьківських товариств, спілок і асоціацій [391].

Загальними тенденціями розвитку національної системи спеціальної освіти в Польщі в зазначений період можна вважати:

- вдосконалення законодавчих основ спеціальної освіти;
- диференціацію типів шкіл і видів спеціального навчання [391].

Академічними чинниками у цей період стали: а) створення 1976 року перших об'єднаних програм навчання, покликаних стимулювати співробітництво і мобільність у галузі вищої освіти; б) перші спроби стандартизувати європейську вищу освіту; в) студентська мобільність, яка сприяла подальшим інтеграційним процесам зі збереженням національних особливостей і традицій у цій сфері [18].

Через стрімке погіршення економічного становища та політичну кризу країни (серпневі події), 1980 року за зразком Радянського Союзу почалося запровадження загальноосвітньої десятилітньої школи [243].

Напрямок подальшого освітнього розвитку визначали угодами, «круглими столами», діяльністю соціального руху «Солідарність» у 1980-1981 роках. Основні угоди про школу й освіту стосувались у першу чергу дій із реалізації можливості освітньої рівності, обмеження впливу на школу політики й ідеології, визнання принципу плюралізму в освіті та вихованні, диференціації й індивідуалізації освіти, децентралізації процесів прийняття управлінських рішень в освітньому управлінні (спрощення освітньої структури управління, значна персональна, фінансова та педагогічна автономія кожної школи), усупільнення освітньої системи (створення демократичним шляхом могутніх корпорацій із правом участі в ухваленні рішення та правом його оформлення, допущення неурядового освітнього сектора), і останнє, але не менш важливе – пристосування професійної навчальної системи до потреб ринкової економіки, гарантуючи кращі шанси для молоді на ринку праці [243].

Згода уряду на діяльність незалежних профспілок була використана для утворення «Вчительської Солідарності» – складової частини вільних опозиційних профспілок (жовтень 1980 року) у вигляді Національної координаційної комісії з освіти і виховання у складі профспілки «Солідарність». Вона стала центром

об'єднання небайдужих, місцем створення проектів принципово нових планів і програм для навчальних закладів усіх рівнів, концепцій виховання, статутів та інших регуляційних документів для середніх і вищих шкіл. Ця діяльність вплинула на деякі рішення керівників освіти Польщі (підвищення автономії закладів і вчителів, дозвіл на створення авторських класів тощо) і не була зведена нанівець навіть у роки запровадження військового стану і заборони «Солідарності». «Вчительська Солідарність» вбачала зміст відновлення освіти в її реконструкції, точніше у поверненні до народних традицій і відродженні ієрархії пріоритетів, особливо тих, що стосуються освіти. Для досягнення цієї мети вона вела активну підпільну боротьбу впродовж 80-х років [61].

Водночас із вищезазначеними подіями, у 80-і роки висока народжуваність в Польщі, а разом із нею і збільшення кількості дітей, які потребували спеціальної освіти та виховання, змусили створювати школи та заклади цього типу [462].

У 1962-1985 роках Польська асоціація глухих доклала численних зусиль щодо запровадження мови жестів у навчанні, але безуспішно. Офіційна позиція органів управління освітою щодо цього питання змінилася лише після публікації доповіді ЮНЕСКО про альтернативні підходи до навчання глухих (1985) [439]. Протягом цього часу удосконалювалась і дактильна абетка, яка у кінці 70-х початку 80-х років набула кінцевого вигляду (Додаток У).

Прослідкувавши соціальний статус особи з неповносправністю в Польщі протягом досліджуваного періоду до кінця 80-х років ХХ століття можемо зробити висновок, що він змінювався протягом століть – від позиції пацієнта через статус клієнта до ролі громадянина, що супроводжувалося змінами в способах розуміння самої інвалідності та надання їй конкретного значення в індивідуальній та соціальній перспективі. Зміна позиції розпочалась від ізоляції, сегрегації та підпорядкування, недооцінки потенціалу та інструменталізації до перших кроків участі у соціальному житті, функціонування у відкритому та стандартизованому середовищі, створення можливостей для самовизначення [478]. У другій половині ХХ століття глухі люди вже не знаходились на узбіччі суспільства і мали повні громадянські права, хоча їх шанси не завжди були однаковими, як у решти суспільства [490].

Підсумовуючи зазначимо, що у вісімдесяті роки ХХ століття відбувався поступовий розвиток польської спеціальної освіти як галузі науки, яка була однією з 92, створених Генеральною радою з питань вищої освіти. Наслідуючи світові тенденції Польща долучилася до змін і почала визнавати потреби людей з неповносправністю. З розвитком педагогічної думки змінився підхід до їх навчання. Спеціальна освіта від опіки та виховання в закритих закладах перейшла на інший рівень – інтеграції, що передувало подальшому впровадженню інклюзії.

До 1989 року Польща залишалася державою з централізованим управлінням. Рішення, котрі торкалися різних сфер життя, приймалися у Варшаві та Москві. Це стосується й системи освіти та управління нею. Міністр освіти приймав рішення по роботі майже усіх галузей освіти. У соціалістичні часи навчання було повністю монополізовано державними навчальними закладами [61]. Люди з обмеженими можливостями не відповідали баченню соціалістичного суспільства, тому їх ховали за стіни спеціальних шкіл, закладів піклування та притулків [463], хоча спеціальна педагогіка не особливо відрізнялася від педагогіки нормотипових дітей [409].

Характерними особливостями спеціальної освіти в Польщі до 1989 року є:

- 1) домінування відокремлених форм навчання дітей з обмеженими можливостями та соціально занедбаних;
- 2) турбота, виховання та освіта інших (ніж раніше) груп дітей та підлітків, включаючи помірний та тяжкий ступінь інтелектуальних порушень, порушення зору, слуху та комбіновані порушення;
- 3) динамічне збільшення кількості спеціальних шкіл та спеціальних класів у державних школах;
- 4) запровадження нових форм виховання та догляду за дітьми (наприклад, запровадження індивідуальної освіти, організація спеціальних дитячих садків, інтеграція);
- 5) продовження обов'язкового відвідування школи до 16 років;
- 6) пошук та впровадження нових методичних рішень (включаючи методи, форми, дидактичні заходи) під час роботи з учнями та студентами з обмеженими можливостями [469].

За оцінками різних міжнародних організацій, у колишніх соціалістичних країнах, зокрема і Польщі, діяла добре відпрацьована система освіти, яка мала свої позитивні й негативні сторони. До перших належать такі аспекти:

- система освіти була добре орієнтована і зрозуміла для підлітків, батьків, роботодавців: чому навчати, де готувати необхідних фахівців, де їх працевлаштовувати;

- навчальні заклади функціонували достатньо ефективно у своїй системі, забезпечуючи високі стандарти освіти;

- підготовка учнів відбувалася на єдиній загальноосвітній базі в однотипних навчальних закладах, що сприяло накопиченню і поширенню передового досвіду.

Негативними моментами, на думку західних експертів, є:

- вузька спеціалізація професійних навчальних закладів, що не забезпечувало можливостей зміни видів діяльності;

- надто рання спеціалізація замість широкої і політехнічної підготовки за професійним самовизначенням на заключному етапі навчання;

- фіксований термін професійного навчання (три роки в ПТУ, п'ять років – у ВНЗ);

- обмеження можливості освіти для дорослих;

- орієнтація освіти переважно на задоволення потреб виробництва [45].

У результаті подальшого порівняльного аналізу за розробленим нами алгоритмом було встановлено, що репрезентація *зовнішніх чинників* якості спеціальної освіти зросла до 100% (на 33% вище у порівнянні з другим періодом) в обох країнах. *Доступність до освіти* наприкінці періоду (наведено приблизні дані відповідно до існуючих у літературі): Україна – 393 спеціальні навчальні заклади (шкільних (переважно шкіл-інтернатів), дошкільних), класів або груп для глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, розумово відсталих дітей, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату та дітей з тяжкими порушеннями мовлення (усього: 84400); Польща – 312 спеціальних шкіл, які не передбачали окремо навчання дітей із затримкою психічного розвитку, але забезпечували навчання дітей з комбінованими порушеннями на відміну від України (усього: понад 65500).

Загальна кількість закладів освіти зростала, вони охоплювали навчанням дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Українське та польське Товариства глухих продовжували опікуватися забезпеченням навчання дорослих. *Наступність у здобутті освіти* передбачала наявність усіх ланок освіти. На основі тогочасних досліджень доведено, що рання корекція порушення запобігає виникненню вторинних порушень розвитку та допомагає уникненню багатьох труднощів під час навчання у школі. Дошкільний вік визнавався найбільш сприятливим періодом для всебічного розвитку дітей, а здійснення корекційного впливу в цей час у спеціально організованих дошкільних закладах – найпродуктивнішим в обох країнах. Було звернено увагу на *перспективу подальшого професійного росту і соціального статусу* осіб з особливими освітніми потребами: здійснено перехід на нові навчальні плани і програми, що забезпечували тісніший зв'язок школи з життям, збільшення обсягу загальноосвітніх і загально-трудова знань, практичних умінь і навичок, створення кращих можливостей для підготовки учнів до самостійного життя («Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», 1984 рік) в Україні і Польщі. До кола уваги потрапили також питання *культури й вихованості* в обох країнах. Особливого значення, на нашу думку, набула поява ПМПК на теренах України, адже завдяки цій структурі виявилася можливою фахова оцінка стану психічного розвитку дитини, визначення природи освітніх труднощів (з подальшою рекомендацією типу спеціального навчального закладу), а також надання консультативної допомоги батькам та педагогам, що мало на меті суттєве підвищення ефективності навчання, а значить може претендувати *на роль одного з зовнішніх чинників якості спеціальної освіти*. Результати дослідження дали змогу встановити схожі тенденції щодо організації системи спеціальної освіти в Україні та Польщі.

Серед *внутрішніх чинників якості спеціальної освіти* *якість освітнього середовища*, 100% субчинників у складі якої залишалися присутніми, зазнала суттєвих якісних змін. Так, *управління освітнім процесом* здійснювалося Міністерством освіти та його органів на місцях і в Україні, і у Польщі. *Ресурсне забезпечення навчального процесу* передбачало наявність диференційованого

навчально-методичного інструментарію у обох країнах. *Кадровий потенціал спеціальних закладів освіти* постійно поповнювався фахівцями необхідного профілю і в Україні, і в Польщі. *Науково-методична робота* зазнала суттєвих змін у обох країнах: українська спеціальна освіта розвивалася з опорою на досягнення вітчизняних вчених-дефектологів, польська – керувалася як вітчизняними, так і закордонними досягненнями науки, що пов'язане з хрущовською «відлигою», яка сприяла доступу до західноєвропейських зразків у галузі медицини і техніки, вдосконаленню діагностичного інструментарію, розробці основ психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку та комплексної реабілітації. Кількісні показники чинника *якості реалізації освітнього процесу* також досягли 100% репрезентації субчинників в обох країнах. Обидві країни приділяли достатньо уваги *корекційно-розвитковій складовій*. Чинник *якості результатів освітнього процесу* зазнав подальших позитивних змін, складаючи 50% репрезентації: до субчинника *ступеня соціальної адаптації* додався субчинник *розвитку мислення*. Відбувалася інтенсифікація загального розвитку і пізнавальних здібностей учнів у процесі спеціально організованого навчально-виховного процесу. З огляду на поповнення *зовнішніх чинників* чинником *надання послуг ПМПК*, вважаємо за доцільне додати *ресурсне забезпечення ПМПК* у якості ще одного *внутрішнього чинника* якості спеціальної освіти. Отже, результати дослідження дають змогу дійти висновку про те, що основна відмінність внутрішніх чинників якості освіти полягала у вищому ступені доступності до кращих зразків західноєвропейського досвіду навчання у Польщі в означений історичний проміжок часу, у контексті інших чинників тенденції становлення якості систем спеціальної освіти співпадали.

Висновки до четвертого розділу

Друга світова війна на певний час зупинила подальший розвиток спеціальних шкіл як в Україні, так і в Польщі. Водночас війна прямо і побічно сприяла значному прогресу системи спеціальної освіти, покращенню становища осіб з інвалідністю в суспільстві, зміни їх соціального статусу.

У другій половині ХХ століття в Україні та Польщі розпочався період інтенсивного розвитку системи спеціальної освіти. Розроблялися нові форми опіки та навчання, тривав пошук більш ефективних методів виховання і навчання, випробовувалися нові та кращі організаційні рішення.

У післявоєнні роки в Україні було розроблено теоретичну концепцію розгортання диференційованої системи спеціального виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відтак склалися сприятливі умови для виокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії, в самостійні науки, що сприяло розробленню теорії та практики навчання й виховання дітей з інвалідністю.

До 1950-х років кількість спеціальних освітніх установ в Україні та Польщі досягло довоєнного рівня. Водночас, у постанові Центрального комітету Всесоюзної комуністичної партії (більшовиків) «Про всеобуч» не містилося окремої статті, що стосується організації навчання дітей з фізичними та психічними відхиленнями. Не був введений спеціалізований стандарт для учнів з порушеннями. Для всіх без винятку учнів встановлювався єдиний освітній ценз.

До 1955 року науково-пошукова робота з проблем навчання, виховання й розвитку різних категорій осіб з особливими освітніми потребами здійснювалася в науково-дослідному Інституті дефектології УРСР, пізніше – у науково-дослідному Інституті дефектології СРСР.

На хвилі економічного підйому 1950-1970-х рр. в Польщі спеціальній школі приділяється величезна увага: удосконалюються механізми виявлення, обліку та діагностики дітей з порушеннями у розвитку; змінюється і уточнюється класифікація дітей, які потребують спеціального навчання; зростає кількість типів спецшкіл; розширюються вікові рамки надання спеціальної допомоги через створення дошкільних та позашкільних установ; удосконалюються законодавчі основи спеціальної освіти. Цими питаннями опікувався, зокрема, і Державний інститут спеціальної освіти.

У 1960-1970 роках в Україні у педагогічній науці та практиці стає помітним поворот у бік соціальної педагогіки, становлення та розвитку її організаційних форм

та інститутів, поновлення теоретичних досліджень у галузі освіти й виховання. Початок 60-х рр. виявився особливо сприятливим для організації дошкільного виховання. Тривала робота з виявлення дітей із порушеннями розвитку, зміцнення матеріальної бази шкіл-інтернатів, їх збільшення, вдосконалення корекційно-лікувальних заходів. Подальший період характеризується диференціацією та удосконаленням системи спеціальної освіти в Україні, переходом до 8 типів спеціальних закладів.

У 1970-1980-х рр. відбулися суттєві зміни у структурі спеціальних шкіл, у навчально-методичному та нормативному забезпеченні їх діяльності, у змісті навчання й виховання учнів. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні плани та програми, що забезпечували більш тісний зв'язок із життям за рахунок збільшення обсягу загальноосвітніх і загально-трудова знань, набуття практичних умінь і навичок, створення кращих можливостей для підготовки учнів до самостійного життя.

Починаючи з 1970-х рр. провідним напрямом у розвитку польської спеціальної освіти стала інтеграція («включення в загальний потік»). Інтеграційний підхід розглядався як один з можливих і необхідних підходів до освіти дітей з неповносправністю, в той же час існувала та диференційовано розвивалася і спеціальна освіта.

З кінця 1970-х - початку 1980-х рр. в масових школах почали відкриватися спеціальні школи для дітей із затримкою психічного розвитку, були створені дошкільні та позашкільні навчальні установи, відкривалися спеціальні групи для осіб з порушенням слуху в технікумах і вузах, але в країні був відсутній закон, що гарантував право на спеціальну освіту всім категоріям дітей з особливими освітніми потребами, мала місце неукомплектованість спеціальних освітніх установ фахівцями-дефектологами.

У підсумку зазначимо, що головною особливістю означеного періоду в Україні та Польщі було створення спеціальних шкіл-інтернатів; диференціація системи спеціальної освіти, її структурне вдосконалення, перехід від трьох до дев'яти типів спеціальних шкіл; активний розвиток наукової думки щодо навчання та виховання

дітей з особливими освітніми потребами; розширення та вдосконалення роботи щодо підготовки фахівців-дефектологів.

Результати порівняльного аналізу дали змогу встановити 88% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й Польщі, що демонструє їхнє паралельне подальше зростання у порівнянні з попереднім періодом становлення системи спеціальної освіти. Дослідження продемонструвало відсутність кількісних відмінностей, що є наслідком впливу соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства того часу: радянських політико-ідеологічних орієнтирів освіти в Україні і переважно у Польщі. Зростання переліку індикаторів якості спеціальної освіти відбулося за рахунок підсилення ролі і поглиблення диференційованості корекційно-розвиткової складової навчання, усвідомлення необхідності урахування пізнавальних здібностей при організації навчального процесу, а також розроблення процедури визначення освітніх труднощів за допомогою організації роботи ПМПК. Визначна роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах продовжувала належати державі.

РОЗДІЛ 5

РЕФОРМУВАННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОСТКОМУНІСТИЧНІЙ УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ (1991/1989-2020 РР.)

5.1. Реформування системи спеціальної освіти у зв'язку зі зміною суспільно-політичного ладу в країні (1991-1997)

Суспільно-політичні й соціально-економічні процеси, які відбувалися в Україні від часу проголошення незалежності, з початку 90-х років, породили низку факторів, що зумовили певну дестабілізацію в системі освіти. Найбільші з них – фінансово-економічна криза та хронічне недофінансування освітніх закладів [36].

В цей час завдання реформування й модернізації системи освіти, її адаптація до вимог сучасного розвитку цивілізації були спільними як для України, так і Польщі [230].

Реформування національних систем освіти розглядалося як необхідна передумова модернізації, коли закладаються концептуальні і нормативно-правові засади системних змін у сфері освіти відповідно до векторів розвитку, обраних державою та суспільством. Вона сприймалася як переорганізація діяльності сфери освіти, спрямована на виконання нових завдань, як правило, на основі впровадження суттєво оновленої (чи нової) парадигми освіти [241]. Реформа в освіті також пов'язувалася з приведенням політичних, фінансово-економічних та суспільних інститутів держави, дотичних до сфери освіти, у відповідність до визначеної мети розвитку освіти [173].

Модернізація освіти розглядалася як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізація моделей випереджувального розвитку освіти адекватних до потреб суспільства, визначення напрямів «прориву» і зосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети [241].

З проголошенням Україною незалежності розпочався новий етап розбудови спеціальної освіти, започаткування її нових засад. Однак, суспільно-політичні та

соціально-економічні процеси, які відбувалися в Україні наприкінці 80-х – початку 90-х років, породили низку факторів, що зумовили певну дестабілізацію у системі освіти. Існувало багато невирішених питань: відсутність закону про спеціальну освіту; невідповідність цензового характеру, рівня освітнього стандарту корекційним завданням спеціальної освіти; нерівномірність розподілу спеціальних закладів, а відтак, і неповне охоплення ними дітей; недостатня укомплектованість закладів фахівцями та диференційованість їхньої фахової підготовки тощо. Потребувала суттєвого розширення і мережа медичних, психологічних служб, центрів діагностики, консультацій для батьків і дітей. У системі спеціальної освіти бракувало кадрового потенціалу з відповідною фаховою освітою (реабілітологи, діагности, аудіологи, практичні психологи та ін.) [36].

Для вирішення проблем виникла необхідність законодавчого регулювання освіти в цілому та системи спеціальної освіти, а саме: Конституція України (1996), Закони України «Про освіту» (1991), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 зі змінами та доповненнями), «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993), «Положення про логопедичний пункт» (1993), Закон України «Про вищу освіту» (1993), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1994), Національна програма «Діти України» (1996), «Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу» (1996), «Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими розумовими можливостями» (1997), Закони України «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про загальну середню освіту» (1999), Концепція Державного стандарту спеціальної освіти (1999), Указ Президента України «Про Основні напрями соціальної політики на період до 2004 року» (2000), «Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (2000), Положення про інтегровані класи (групи) для дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Законодавче закріплення положень, пов'язаних із забезпеченням відповідних умов для виховання і навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами, знайшли своє відображення у Законі України «Про освіту». Він визначає державні

гарантії на здобуття освіти особами з інвалідністю, зокрема, передбачається створення для таких дітей і підлітків спеціальних освітніх закладів, класів, груп, які забезпечать їхнє лікування, виховання та навчання, соціальну адаптацію та інтеграцію у суспільство [139].

Важливим законом в Україні щодо осіб з особливими потребами став Закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». Законом України за особами з інвалідністю закріплюється право та встановлюються державні гарантії на здобуття освіти на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям, бажанням та інтересам з урахуванням медичних показань і протипоказань до наступної трудової діяльності [195].

У Законі також було подано визначення поняття «інвалід». Згідно нього, *інвалід* – це особа, яка має порушення здоров'я, зумовлене захворюванням, наслідками травм, анатомічними дефектами. Порушення здоров'я, що призводить до інвалідності, пов'язано зі стійкими порушенням функцій організму [139].

Таким чином, українське законодавство на цьому етапі визначило норми, що регулюють діяльність суспільства стосовно дітей та молодих людей з інвалідністю у галузі освіти, охорони здоров'я, пенсійного забезпечення, доступу до комунікації та об'єктів соціального оточення [9].

Відповідно до прийнятих Законів, освітні установи, спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я, повинні були забезпечити дошкільну, шкільну освіту та виховання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти відповідно до індивідуальної програми реабілітації [139].

На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що реабілітація повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину стала виявлятися в забезпеченні її усім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулюванні адекватної й спільної з довкіллям діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогічна допомога [71].

Законодавчо було визначено, що соціальна реабілітація дітей проходить в спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах – державних навчально-виховних і корекційно-відновлювальних закладах освіти, які задовольняють потреби дітей-інвалідів у загальній освіті, соціальній допомозі та реабілітації [255]. Позитивним моментом було те, що такі заклади були пристосовані для інвалідів та мали спеціальні методики, навчальні матеріали і посібники. В школах працювали кваліфіковані педагоги та спеціальний персонал, які володіли навичками роботи з дітьми-інвалідами [284].

Для дітей з комбінованими порушеннями (порушення в поєднанні з розумовою відсталістю) було передбачено створення класів з виробничим навчанням, в яких діти за станом здоров'я та рівнем інтелекту могли оволодіти однією з професій. Була передбачена система трудотерапії, спрямована на відновлення, компенсацію та розвиток трудових умінь і навичок з урахуванням можливостей та інтересів учнів, з професійним напрямом, під постійним медичним доглядом і суворим дотриманням техніки безпеки [255].

Для дітей-інвалідів, стан здоров'я яких виключає можливість навчання і виховання в закладах системи освіти на загальних підставах, створювалися спеціальні дошкільні заклади освіти, школи-інтернати, навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, спеціальні класи, групи при загальноосвітніх закладах [108], які забезпечують їхнє лікування, виховання і навчання, соціальну адаптацію та інтеграцію у суспільство [139].

На початку 1990-х років загальна чисельність інвалідів в Україні становила близько 3% від усього населення, або 1,5 млн. осіб [302]. В країні історично склалася ситуація, за якої означена категорія людей залишилася ізольованою від соціуму, адже відкрите обговорення проблем людей з особливими освітніми потребами було непопулярним, замовчувалося [375].

В Україні функціонувала створена за радянських часів розгалужена мережа спеціальних дошкільних і шкільних закладів [24]. Станом на 1992 рік функціонувало 409 спеціальних шкіл з контингентом 78,3 тисячі учнів. У наступні роки, не зважаючи на те, що наявна мережа спеціальних закладів не задовольняла потреби дітей з

особливостями психофізичного розвитку, продовжувала скорочуватись [36]. Такі заклади мали спеціальні методики, навчальні матеріали та посібники, працювали кваліфіковані педагоги і персонал, які мали навички роботи з дітьми з інвалідністю [284]. Проте, у нових освітніх умовах це вже не відповідало потребам і запиту суспільства. Крім того, в державі не здійснювався статистичний облік дітей, які потребували спеціального навчання, соціального захисту та підтримки [36].

Інтеграція України до європейського економічного, культурного, освітнього простору вимагала від влади розв'язання цілої низки проблем у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами. Зміна вектору суспільного розвитку й перехід до ринково-демократичних відносин супроводжувала низка суперечностей, що вимагала від державних органів управління освітою та педагогічної науки нової філософії, нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем навчання, виховання, оздоровлення, соціального захисту та їх матеріального забезпечення [301] (Додаток Ф).

Перед суспільством постали складні завдання у зв'язку зі зниженням стану здоров'я дітей і різким збільшенням їх кількості. Органи освіти, педагогічна наука повинні були впроваджувати нові нестандартні підходи до розв'язання проблем навчання, виховання, оздоровлення, соціального захисту й матеріального забезпечення цієї категорії дітей та підлітків [59].

Водночас, розв'язання проблем дітей-інвалідів, зокрема тих, які навчаються й виховуються у спеціальних загальноосвітніх закладах, ускладнювалося внаслідок недостатнього і нестабільного фінансування [284].

Якщо до 90-х років соціальна політика щодо інвалідів мала переважно компенсаційний характер, коли вся увага концентрувалась на грошових виплатах, то в цей період відбувалося створення соціально-реабілітаційних програм, що передбачало завдання іншого характеру: адаптація осіб з інвалідністю до соціального та життєвого середовища, до інтересів та потреб інвалідів [176].

Окремою проблемою було те, що від початку 90-х років, внаслідок кризових явищ в освітянській системі, були втрачені механізми широкого й планомірного діагностування дитячого населення, а також статистичного обліку дітей, які

потребували спеціального навчання та соціального захисту. Відповідно до постанови Уряду України від 29 квітня 1991 року за № 103 в країні функціонувало 100 штатних консультацій (1 на 120 тисяч дітей до 18 років). Медико-педагогічні комісії при обласних відділах народної освіти працювали на громадських засадах, а фахівці проводили засідання не частіше, ніж один раз на місяць упродовж кількох днів, що не сприяло якісній діагностиці [36].

Медико-педагогічні комісії існували до 1992 року. Вони набули багато негативних, соціально несправедливих, дискримінуючих рис: діяльність як інструмент розподілу (відбору, комплектування) дітей в спеціальні школи; відсутність науково-обґрунтованого підходу до діагностики (майже без психолого-педагогічного обстеження, за медичними показниками); багато діагностичних помилок і хибних рішень [214]. Ці обставини, а також недостатня науково-методична, матеріально-технічна забезпеченість, мала кількість кадрів негативно позначались на діяльності медико-педагогічних комісій, на якості відбору та комплектування спеціальних закладів. Суттєвою проблемою була відсутність ранньої діагностики порушень [36].

Відповідно, актуальною проблемою цього етапу було своєчасне виявлення дітей з ураженнями тієї чи іншої функції та їхній облік. Це значною мірою допомогло б в організації спеціальної диференційованої педагогічної роботи з дітьми. Не менш важливим завданням було надання консультаційної допомоги сім'ям, у яких є діти з порушеннями психофізичного розвитку [102]. Відповідно, постала нагальна потреба у розширенні мережі медичних, психологічних служб, центрів діагностики, створенні постійно діючих служб соціально-психологічної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку, консультацій для батьків та здійснення невідкладних заходів, спрямованих на раннє виявлення порушень [36].

1993 року Міністерством освіти було ухвалено Положення про психологічну службу в системі освіти України, в якому визначалися сутність, зміст діяльності такої служби, її структура та підпорядкування. 13 травня 1993 року було затверджено Положення про зональну та Центральну психолого-медико-педагогічні консультації. Керівником було призначено А. Обухівську, яка протягом 24 років успішно

виконувала ці функції [36]. У Положенні було визначено, що Психолого-медико-педагогічна консультація (ПМПК) є специфічним підрозділом системи освіти України, діяльність якої полягає у наданні діагностико-консультативної допомоги дітям віком до 18 років, що мають порушення психофізичного розвитку і потребують особливих умов навчання. За своїм фаховим складом вона об'єднує представників педагогіки, медицини та психології та є міждисциплінарною командою [194].

Згодом в усіх областях України діяли штатні психолого-медико-педагогічні консультації, які почали створювати банк даних відомостей про дітей з особливими освітніми потребами, що уможливило прогнозування розвитку мережі спеціальних навчально-виховних закладів, надання дітям корекційної, а батькам – консультативно-методичної допомоги [36].

З метою подолання кризових явищ і розробки теоретико-методичних і нормативно-правових основ навчання, виховання і розвитку дітей у нових умовах соціально-економічного розвитку, підготовки їх до самостійного життя та інтеграції в суспільство Президія АПН України 24 листопада 1993 року прийняла Постанову про створення Інституту дефектології АПН України (директор – В. Бондар) [24].

Характерною особливістю цього періоду стало те, що наукові дослідження на ниві спеціальної освіти проходили в умовах послаблення політичного та ідеологічного контролю над структурною організацією та змістом наукової діяльності й впровадженням її результатів в педагогічну практику. Це дало змогу докорінно переглянути зміст наукових досліджень і завдань всього корекційного навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку [135].

Від початку 90-х років зусилля науковців зосередилися на дослідженнях, які спрямувалися на розбудову національної системи спеціальної освіти, на її реформування, оновлення змісту, розроблення державних стандартів та нових педагогічних технологій, визначення науково-організаційних основ діяльності навчальних і виховних закладів, дослідження методичних засад професійної орієнтації учнівської молоді в ринкових умовах, підготовку на нових теоретико-методологічних засадах навчальних посібників [272].

Головна мета діяльності Інституту на цьому етапі полягала в посиленні громадського інтересу до потреб спеціальної освіти, забезпеченні варіативності здобуття базової або повної середньої освіти відповідно до нахилів, здібностей, індивідуальних можливостей і запитів кожної особистості та створення для цього відповідних організаційно-педагогічних і методичних умов. Вагомий внесок в оновлення змісту навчання і виховання учнів усіх типів спеціальних шкіл зробили В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Борщевська, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Кравець, В. Литвинова, Т. Марчук, Г. Мерсіянова, В. Назарина, С. Покутнєва, Т. Сак та інші [24].

У межах зазначеного напрямку науковцями Інституту спільно з Міністерством освіти і науки (Г. Лобайчук) і Науково-методичним центром середньої освіти МОН (Л. Дробот) розроблено проект «Положення про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати», (1993) потреба в якому зумовлена переходом загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання. Цим нормативним документом обґрунтовано нову структуру кожного виду спеціальної школи, диференційовано терміни навчання учнів на всіх ланках (початкова, основна, повна середня), визначено загальні підходи до змісту освіти, рівнів засвоєння учнями навчального матеріалу, уточнено мету і завдання навчання, виховання та розвитку кожної категорії дітей [24].

1993 року була прийнята Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Вона визначила стратегію розвитку освіти в Україні та її пріоритетні напрями та шляхи розвитку [304]. Варто зазначити, що вона також ґрунтувалась на результатах Першого конгресу українських освітян, який відбувся 1992 року. На ньому розглядалось багато питань щодо подальшого реформування та розвитку вітчизняної освіти [241].

В цей час було затверджене «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993). Відповідно до нього, спеціальна загальноосвітня школа-інтернат – це навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, що забезпечує реалізацію права на здобуття повної загальної середньої освіти та здійснює заходи з реабілітації. Направлення дітей до спеціальних

загальноосвітніх шкіл-інтернатів здійснюється за бажанням батьків на підставі висновків відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій [103].

Відповідно до наказу Міністерства освіти України від 23 лютого 1994 року за № 47 «Про відкриття спеціальних факультетів для одержання спеціальності «Дефектологія» на базі вищої педагогічної освіти» поновилися спеціальні факультети для осіб, які мали вищу педагогічну освіту і працювали у спеціальних навчальних закладах [221].

Загалом, перша половина 90-х років характеризувалася стійким застоєм та кризовими явищами у системі спеціальної освіти. Спеціальні заклади поступово закриваються, з'являються тенденції до стихійної інклюзії [391]. Така криза виникла не в окремих напрямках навчання тих чи інших категорій дітей-інвалідів, а охопила систему в цілому, її організаційні та методологічні основи. Під сумнів було поставлено досить оптимістичний прогноз розвитку системи спеціальної освіти, що існувала до 90-х років, і результативність її функціонування. Криза була настільки глибокою, що стратегія її розвитку зводилася до альтернативи: або продовжувати удосконалювати існуючу систему спеціальної освіти, або, повністю відкинувши сформовану систему, перейти до пошуку її принципово нових основ і організаційної структури, орієнтуючись на західні моделі [391].

Подоланню кризи не сприяло те, що державна система підтримки дітей-інвалідів організаційно розподілилася між Міністерством освіти України, Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством у справах сім'ї та молоді України, Державним комітетом України з фізичної культури і спорту [60]. Це не сприяло координації зусиль з надання кваліфікованої допомоги дітям з інвалідністю та розвитку системи спеціальної освіти загалом.

На цьому етапі новітня стратегія і тактика спеціальної освіти отримала наукове обґрунтування в концепціях, розроблених вченими Інституту дефектології: «Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу», «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями», «Державний стандарт спеціальної освіти». Ними

стверджується необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту комплексної реабілітації особистості. Також відбувалася розробка двох надзвичайно важливих для теорії і практики спеціального навчання напрямів наукової роботи: «Теоретичні та методичні основи розвитку дефектології в Україні» (1995-1999) та згодом «Реформування змісту спеціальної освіти дітей з особливими потребами» (2000-2004) [24].

Діяльність Інституту дефектології зумовила започаткування 1995 року фахового журналу «Дефектологія» з наступними змінами у назві відповідно до вимог часу (1996-2012), «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання» (2013), «Особлива дитина: навчання і виховання» (2014).

В перехідний (1992-1996) період продовжувалося значне зростання кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку, скорочення мережі спеціальних шкіл та їх наповнюваності [36]. В цей час у 183 спеціальних дитячих садках та 391 спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті восьми типів навчалося й виховувалося понад 61,2 тисячі дітей з проблемами фізичного чи розумового розвитку [108]. У їх складі – 238 закладів для розумово відсталих (38,4 тисяч учнів), 30 – для дітей з вадами зору (5,1 тисяч), 59 – для дітей з вадами слуху (7,3 тисяч), 18 – для дітей з наслідками поліомієліту та церебрального паралічу (2,3 тисячі), 14 – для дітей з важкими порушеннями мовлення (3,2 тисяч), 32 – для дітей із затримкою психічного розвитку (4,9 тисяч учнів) [24]. Водночас, спостерігалися високі показники чисельності дітей з інвалідністю, які не навчалися у спеціальних освітніх закладах [36].

У цей період закріпилось розуміння, що саме педагогічна допомога є базовим компонентом соціальної допомоги, оскільки на її основі будується соціальна модель допомоги. Обов'язковою складовою освітніх послуг, що надавалися в спеціальних навчальних закладах, стала корекційно-реабілітаційна допомога дітям з інвалідністю. Саме наявність у педагогічній діяльності цього компонента забезпечила оптимізацію процесів формування у дітей знань, умінь, навичок і засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, а отже, без сумніву, сприяла подальшій інтеграції випускників у суспільство [71].

Послаблення уваги суспільства до потреб спеціальних закладів, скорочення їх мережі, погіршення матеріально-технічного оснащення, розрив раніше налагоджених зв'язків із виробництвом (а відтак, і труднощі працевлаштування випускників спеціальних шкіл); украй незадовільне забезпечення спеціальних закладів навчально-методичною літературою, дидактичними й наочними матеріалами, спеціальним обладнанням ускладнювали завдання спеціальної освіти [36].

З другої половини 90-х років, особливо після прийняття Конституції України 1996 року, ситуація у системі спеціальної освіти повільно почала змінюватись на краще [36]. Водночас нормативно-правова база освіти таких дітей ще не була цілком визначеною, зокрема економічні реалії спонукали до прийняття Закону «Про спеціальну освіту», що передбачав широку варіативність освітніх можливостей для дітей і дорослих з особливостями психофізичного розвитку [139].

Надання дітям індивідуальної корекційної допомоги та добору відповідних програм навчання у кожній спеціальній школі регулювалося наказом МОН України від 20 серпня 1996 року за № 278 «Про затвердження Положення про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію». Результатом їх діяльності мало бути визначення і створення у навчальному закладі умов, адекватних індивідуальним особливостям розвитку дітей, профілактика фізичних, інтелектуальних та емоційних перевантажень та зривів [88].

Постановою Уряду від 12 березня 1997 року за № 288 «Про затвердження Типового положення про спеціальний (корекційний) освітній заклад для учнів, вихованців із відхиленнями у розвитку», а також листом Міністерства освіти «Про специфіку діяльності спеціальних (корекційних) освітніх закладів I-VIII видів» була закріплена система спеціальних (корекційних) освітніх установ. В цей час почали відкриватися приватні та державні спеціальні освітні установи і для інших категорій дітей з особливими освітніми потребами (з аутизмом, для хронічно хворих і ослаблених дітей) [117].

Випускники спеціальних шкіл отримували освіту на тому ж рівні, що і випускники звичайних шкіл і могли продовжувати навчання у середніх школах. Виняток робився лише учням з розумовими порушеннями. Після закінчення школи

вони мали можливість продовжити навчання в професійно-технічних училищах [470]. За рівних умов переважне право на зарахування до вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації та професійно-технічних навчальних закладів мали особи з інвалідністю [283].

Для повноцінного отримання вищої та середньо-спеціальної освіти, у вищих навчальних закладах та професійно-технічних училищах Міністерством освіти і науки України було затверджено перелік спеціальних груп для осіб з обмеженими фізичними можливостями [188].

Від радянських часів в Україні продовжували діяти спеціальні вечірні школи. У 90-х роках вони в Україні, як і в Польщі, опинилися в кризовому стані. Нерозуміння ролі вечірньої освіти у суспільстві, вищому керівництві освітою, формалізм поглибили його. Відбулося суттєве скорочення спеціальних вечірніх шкіл. Якщо 1995 року їх налічувалося 11, то за 2 роки залишилося лише 5 [162].

Обравши шлях розбудови незалежної, гуманної і демократичної держави, Україна визначила основною цінністю людину, вбачає головну мету в створенні для неї достойних умов життя і праці, забезпеченні соціальної справедливості й можливостей для особистісного, фізичного і духовного розвитку. Серед різних верств населення особливого соціального захисту і державної підтримки потребували діти з інвалідністю, які внаслідок існуючих соціально-економічних і культурологічних чинників були обмежені у можливостях реалізувати свої здібності, одержати рівний доступ до різних форм освіти разом зі здоровими ровесниками [24].

Значну роль у соціально-педагогічній підтримці дітей з особливостями психофізичного розвитку почали відігравати громадські організації та батьки дітей. Вони намагалися впливати на формування державної політики щодо розширення форм суспільної допомоги дітям, забезпечення їм вільного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу і максимально можливого рівня загального розвитку, освіти, інтеграції в суспільство. За ініціативи недержавних організацій і батьків дітей та підтримки міжнародних недержавних фондів у середині 90-х років XX століття відкривається низка навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу [26].

Також за ініціативи батьків та громадських організацій вперше в Україні в кількох школах було впроваджене інклюзивне навчання, яке мало стихійний характер та не регулювалось законодавчо [195]. Відповідно, активізувався рух зі створення умов для навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітньому просторі, який був ініційований батьками таких дітей та недержавними організаціями. З 1996 року Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» як недержавна освітня організація, реалізував програму [113]. Перебіг означеного процесу відбувався відповідно до нової парадигми освіти дітей з інвалідністю – концепції «людського достоїнства» таких дітей, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації.

Потреба у цьому була викликана також тим, що економічна й екологічна криза в Україні стали причиною збільшення кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Згідно даних державної служби статистики в середині 90-х років в Україні налічувалося понад 2,5 млн. інвалідів, серед них 151 тисяча дітей-інвалідів віком до 16 років та 298 тисяч інвалідів з дитинства, яким вже виповнилося 16 років. До середини 90-х років спеціальною освітою було охоплено лише 18,4 тисяч дітей дошкільного та шкільного віку, 115 тисячами дітей-інвалідів (81,5%) опікувалися батьки. 1995 року 141,1 тисяча дітей-інвалідів потребували спеціальної корекційної допомоги, до 1998 року їхня кількість зросла до 152 тисяч [36].

Така кількість дітей потребувала відповідної кількості підготовлених до роботи з ними фахівців. Законодавчу основу вищої освіти в Україні забезпечував Закон України «Про освіту», доповнений іншими більш вузькими законодавчими актами, а також наказами та постановами Президента та Кабінету Міністрів [241]. Основними закладами для підготовки фахівців до роботи у спеціальних школах-інтернатах були: Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова (м. Київ), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський) та Слов'янський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ). Підвищення кваліфікації педагогічних працівників забезпечувалось розгалуженою в Україні мережею Інститутів підвищення педагогічної освіти.

Найбільшим закладом з підготовки кадрів для спеціальної освіти був Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова. Після набуття Україною незалежності перед колективом дефектологічного факультету НПУ імені М. Драгоманова постали нові відповідальні завдання розбудови, кадрового і науково-методичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Викладачі взяли активну участь у розробці стандартів освіти для різних типів спеціальних шкіл, різнорівневої вищої освіти за спеціальністю «Дефектологія» з основними спеціалізаціями – сурдопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія, тифлопедагогіка. Узгоджено основні спільні напрями діяльності з дефектологічними факультетами педагогічних вищих навчальних закладів України, раніше створеними за допомогою фахівців дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту та його випускників (Слов'янський педагогічний інститут Донецької області, 1969 року; Кам'янець-Подільський педагогічний інститут, 1990 року), надано методичну, наукову та кадрову допомогу новим вищим закладам освіти, у яких підготовка дефектологів лише започатковувалася (Луганськ, Херсон, Одеса та ін.) [118].

Варто наголосити на тих моментах, які в цей період ще потребували свого розв'язання. Незважаючи на означені позитивні зміни у 90-ті роки ХХ століття, система спеціальної освіти мала цілу низку недоліків, які призводили до низького рівня соціальної адаптації випускників спеціальних закладів освіти внаслідок особливостей організації навчального процесу, а сама означена система характеризувалася як «державоцентриська» [275]. Так, попри теоретичну розробку загальнопедагогічних та спеціальних засад навчання дітей з інвалідністю, потребували певного оновлення, удосконалення, перегляду окремих позицій проблеми здобуття освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; зокрема, у наукових дослідженнях не висвітлювалися проблеми навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх сільських закладах, не розроблялися питання психолого-педагогічного супроводу дітей цієї категорії у загальноосвітніх закладах, питання їхньої соціалізації, адаптації, профорієнтації тощо. Давалася взнаки інерційність традицій спеціальної освіти, прагнення формувати оптимальні

педагогічні концепції, орієнтуючись на здоровий контингент, розглядаючи здоров'я лише з позицій його фізичної складової. В існуючих дослідженнях в межах спеціальної освіти в якості найважливішого параметра психічного здоров'я розглядався психофізіологічний рівень, пов'язаний безпосередньо зі спадковими, біологічними характеристиками, водночас, особистісно-смысловий та індивідуально-психологічний рівні, обумовлені соціальними умовами існування та якістю у навчанні і виховання, фактично не аналізувалися. Не було розроблено алгоритму створення індивідуальних програм залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору, відсутні нормативні документи, що визначають зміст і порядок розробки таких програм. З огляду на зазначені причини, ресурси інтеграційних процесів реалізовувалися не в повній мірі. Це, відповідно, не давало змоги своєчасно компенсувати відхилення в розвитку дитини, що спричиняло негативні наслідки у подальшому для дітей цієї категорії, оскільки вони виявлялися найменш адаптованими до самостійного життя [141].

Можемо констатувати, що у кінці ХХ століття завершився перший етап реформування вітчизняної галузі спеціальної освіти. Його не можна схарактеризувати як поступове, етапи реформи були розмитими у часі, накладалися один на інший, що значною мірою призвело до нагромадження цілей реформування й модернізації освіти, їх непослідовності і при цілком правильній постановці важкими для виконання [241]. Відповідно, розбудова системи надання корекційної допомоги в Україні на цьому етапі була більшою мірою декларативною, що на місцях спричиняло певну хаотичність конкретних заходів [218]. Проблеми спеціальної освіти і соціального захисту таких дітей набували загальнонаціонального характеру. У їх розв'язанні брали участь не лише владні структури, органи управління освіти, педагоги-дефектологи, але й громадські організації, товариства, фонди, батьки таких дітей, що прискорювало створення нормативно-правової бази та її відповідність вимогам часу, долало штучні вікові, рівневі, психофізичні обмеження та перепони, які заважали кожній дитині розкрити власний потенціал [26].

5.2. Розвиток і вдосконалення навчання дітей з особливими освітніми потребами (1998-2008)

У кінці ХХ століття людство перебувало у процесі переходу до нової епохи свого буття – постіндустріальної. Це зумовило докорінні зміни в політиці, економіці, культурі, освіті, праці та інших сферах життя кожної людини. Тому в системі освіти України, як і в усьому світі, дедалі більша увага зосереджується на перегляді і зміні цілей, змісту, форм і методів, засобів і загалом усієї організації освітньої системи відповідно до вимог нового часу [271].

Починаючи з 1998 року відбулося зниження тиску вище перелічених негативних факторів, мережа загальноосвітніх спеціальних навчальних закладів певною мірою стабілізувалася, почали спостерігатися позитивна динаміка її подальшого розвитку й реорганізації, розширення корекційної допомоги у закладах нового типу (реабілітаційних центрах, навчально-виховних комплексах тощо). Із 2000 року було зафіксовано суттєве зростання чисельності учнів-першокласників; удосконалення мережі навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку; створення закладів нового типу (гімназії-інтернати, навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, спеціалізовані класи для обдарованих дітей); впровадження спеціалізації й індивідуальних форм навчання, нових підходів і технологій тощо [36].

Значно розширилась та підсилилась науково-дослідна робота в різних регіонах України. Цьому сприяло відкриття нових структурних підрозділів в педагогічних університетах, у яких готували фахівців для галузі спеціальної освіти та проводили наукову й методичну роботу (Бердянськ, Запоріжжя, Київ, Луцьк, Львів, Одеса, Полтава, Суми, Херсон, Умань та ін.). Розвиткові наукових досліджень та розширенню їх напрямів значно сприяло відкриття спеціалізованих вчених рад по захисту дисертацій зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка та 19.00.08 – спеціальна психологія [135]. Відповідно, широко розгорнулась робота щодо підготовки науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації, яка була необхідною для вирішення тих завдань у спеціальній освіті, які постали в нових умовах [272].

Особлива роль у підготовці спеціальних кадрів продовжувала належати дефектологічному факультету Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Наказом від 18 березня 1998 року за № 75 «Про реорганізацію фахових кафедр дефектологічного факультету» з метою структурного вдосконалення організації навчального процесу відповідно до нових напрямів підготовки спеціалістів та інструктивного листа Міністерства освіти України від 16 березня 1998 року за № 9/1-50 кафедри олігофренопедагогіки і психопатології та сурдопедагогіки і логопедії реорганізували в чотири фахові кафедри відповідно до напрямів підготовки фахівців: кафедри сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та логопедії [221].

Наприкінці ХХ століття відбулися значні зміни парадигми освіти дітей з інвалідністю. Замість концепції «соціальної корисності», що визначає освітньо-виховну роботу з дітьми-інвалідами з кінця ХІХ і до кінця ХХ століття, була впроваджена концепція «людського достоїнства» [121]. Відбувався перехідний поступ до інклюзії як інноваційної освітньої системи, хоча він і мав стихійний характер [83] та здійснювалося переважно в індивідуальній формі без відповідного законодавчого, нормативно-правового забезпечення і організаційних умов [42]. Інститутом дефектології 1999 року була розроблена Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами, яка ґрунтувалася на нових освітніх засадах [101] (Додаток Х).

На початку ХХІ століття основними пріоритетами в модернізації освіти України було визнано: демократизацію системи освіти; підвищення її фундаментальності; гуманізацію і гуманітаризацію освіти, використання найновіших технологій навчання; інтеграцію різних форм і систем освіти [230].

Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного розвитку України висували нові вимоги до системи освіти, зокрема, до освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Ідеться, передусім, про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі у житті суспільства всіх без винятку громадян [140]. Зокрема, нагальним питанням в тих умовах постала необхідність переходу від усталеної адаптаційної освітньої моделі до моделі

інноваційної, спрямованої на розвиток здібностей дитини, її інноваційного мислення, здатності до сприймання мінливих умов сучасного світу [230]. Тому кінець ХХ – початок ХХІ століття були відзначені активним пошуком шляхів створення нових напрямів, технологій та методик корекційної роботи в системі спеціальної освіти [248]. Їх втілення потребувало об'єднаних зусиль держави, наукових установ, громадських фондів, педагогів і батьків [101].

Правові основи спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку та її методологія, за порівняно короткий час, отримали регулюючу основу у вигляді низки нормативно-правових документів: законів, доктрин, концепцій, положень, стандартів. Демократичні перетворення в державі дали змогу по-новому розглядати значення спеціальної освіти, її роль і завдання для створення найсприятливіших умов для виховання, навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [272].

Це було нагальною справою часу, оскільки на фоні зниження показника народжуваності відбувалося зростання частки дітей з інвалідністю [244].

Статистичні дані Державного комітету статистики України та Міністерства охорони здоров'я України свідчать, що 2000 року народилось 61589 дітей з різними порушеннями. 2004 року в Україні було зареєстровано 135773 дитини з особливими потребами віком до 16 років, що становить 1,8 % від загальної кількості дітей в Україні [215]. 2005 року загальна численність інвалідів складала 2,4 млн. осіб, або майже 5% усього населення [302], зокрема 122,6 тисяч дітей-інвалідів, цього року народилось 53417 дітей з інвалідністю [191]. Станом на 2007 рік загальна численність інвалідів складала 2 млн. 449 тис. осіб, або 5,3% усього населення [283]. 2007 року налічувалося 2,64 млн. осіб з інвалідністю, серед них 1,9% дітей або 167619 осіб віком до 18 років [244]. 2008 року чисельність інвалідів в Україні складала 2,66 млн. осіб або 5,7% у загальній структурі населення України, з них 168,12 тисяч дітей [225].

За категоріями це виглядає наступним чином. Серед загальної кількості дітей з інвалідністю 52,8% – з порушеннями мовлення; 20,8% – з порушеннями опорно-рухового апарату; 14,6% – з порушеннями зору; 6,3% – із затримкою психічного

розвитку; 2,4% – з розумовою відсталістю; 0,9% – з порушеннями слуху; 2,2% – з іншими захворюваннями [236].

Станом на 2000 рік в Україні функціонувало 389 спецшкіл-інтернатів, у яких перебувало 61200 дітей з різними порушеннями розвитку [59], функціонувало 142 спеціальних дошкільних заклади, було створено мережу спеціальних груп, відкритих при 1200 дитячих садках звичайного типу. Разом дошкільним вихованням було охоплено 45 тисяч дітей [24].

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчив про значні досягнення, які мають ці освітні осередки. Але поряд із незаперечними позитивами були і суттєві недоліки [140]. Також постала низка інших актуальних проблем. Насамперед, це «осучаснення» нормативно-правової бази та визначення в цьому контексті типів закладів, терміну навчання та загальнообов'язкового рівня освіти учнів із порушеннями розвитку [102]; відсутність механізмів державного і громадського контролю за виконанням уже існуючих нормативів; відсутність Закону «Про освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку», що відчутно гальмувало створення гнучкої державної системи ранньої комплексної реабілітації дітей, не сприяло об'єднанню зусиль держави, батьків таких дітей та громадських організацій для досягнення цієї мети; не набуло нормативного статусу розроблене Інститутом дефектології положення про інтегроване (інклюзивне) навчання, що ускладнювало практичне розв'язання багатьох морально-психологічних, організаційних, нормативно-правових, фінансових проблем; у загальноосвітніх закладах не створено відповідної бази для корекційного блоку, який є невід'ємною складовою спеціальної освіти [26], погіршувалося кадрове забезпечення у спеціальних школах-інтернатах, вони незадовільно забезпечувалися навчальною, методичною літературою, дидактичними і наочними матеріалами, спеціальним обладнанням, причиною чого був незадовільний фінансово-економічний стан України, що до певної міри ускладнювало реалізацію кінцевої мети – соціально-трудової адаптації та інтеграції випускників у суспільство [100], не існувало даних, які б свідчили скільки дітей з особливими освітніми потребами живуть вдома, разом з батьками, й отримують освіту вдома. Ці діти були цілковито ізольовані, оскільки

школа у їхньому районі була недоступною і/або батьки не хотіли розлучатися з дитиною та віддавати її у школу-інтернат [215].

Вищезазначене свідчить, що на початку 2000-х років система спеціальної освіти вже не відповідала вимогам часу, запитам, особистим і суспільним інтересам осіб з інвалідністю, тому змінювала своє обличчя, поступово звільняючись від застарілих стереотипів і формалізованих підходів [222].

Незважаючи на певні досягнення вітчизняної науки та практики, традиційні підходи до розв'язання проблем соціалізації та навчання дітей з порушеннями розвитку не характеризувалися системністю, наступністю, ефективністю і потребували кардинальних змін. Крім того, важливим напрямом роботи в системі спеціальної освіти є її взаємодія зі сферами охорони здоров'я та соціального забезпечення, які також потребували удосконалення [114]. Відповідно, чинна система спеціальної освіти потребувала якісних змін.

Вищезазначена ситуація склалася тому, що систему спеціальної освіти потрібно було створювати із залишків радянської мережі закладів, але керуючись європейським досвідом і баченням розбудови аналогічних систем. Саме тому більшість актуальних проблем виникли внаслідок зіткнення минулих підходів з необхідністю майбутніх перетворень [227].

Стратегія реформування галузі спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку у цьому періоді була продовжена наступними нормативними документами: «Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (2000), Закони України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про початкову освіту» (2001), Указ Президента України «Про Національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001–2005 роки»), Закон України «Про вищу освіту» (2002), Національна доктрина розвитку освіти України (2002), Закон України «Про соціальні послуги» (2003), Державний стандарт спеціальної освіти (2004), Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом (2004), Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005), Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо

підвищення якості освіти в Україні» (2008), наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2008), Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна» (2009), Концепція жестової мови (2009), «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010), «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (2010), цільова комплексна програма «Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб із вадами фізичного і психічного розвитку». Затверджено державні та національні програми, в яких йдеться про рівний доступ до якісної освіти [100].

Було уточнено термін «інвалід» – це особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідком) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав [62].

Попередні спроби вирішити проблему осіб з інвалідністю та надати їм широкі можливості відштовхувались від загально прийнятого поняття інвалідність, тому зазнавали невдачі з трьох причин:

- неготовність прийняття рівності на морально-етичному рівні;
- низький технологічний рівень;
- поняття інвалідність [153].

У подальшому намітилась зміна державної політики стосовно дітей з обмеженими можливостями і вироблення певних механізмів для її реалізації. Розроблено низку документів, згідно з якими державні структури, громадські об'єднання, залучаючи до цього приватні ініціативи, покликані здійснювати заходи, спрямовані не лише на охорону здоров'я громадян і профілактику інвалідності, але й на створення умов реабілітації інвалідів, забезпечення їх прав, в тому числі на освіту,

інтересів, інтеграції у суспільство і професійну діяльність. Зокрема, введено в дію Закон України «Про охорону дитинства» (№ 2402-III від 26 квітня 2001 року) [236].

Наукові пошуки цього часу були спрямовані на розвиток системи спеціальної освіти, пов'язувалися з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої моделі корекційних закладів, з відкриттям нових типів закладів, у яких мала надаватися комплексна допомога та підтримка дітям з особливими освітніми потребами, а також з інтеграцією дітей в загальноосвітню школу. Це зумовило створення відповідних наукових підрозділів. Зокрема, в Інституті дефектології для проведення науково-дослідної роботи та розробки науково-методичного забезпечення процесу корекційного навчання були створені лабораторії за нозологічним принципом; відбулася реорганізація дефектологічного факультету НПУ імені М. Драгоманова в Інститут корекційної педагогіки та психології з метою розширення кола спеціальностей та підвищення якості підготовки фахівців [272]. Була зменена назва кафедри олігофренопедагогіки для підкреслення більш широкого спектру психолого-педагогічної корекційної діяльності її випускників [118].

Важливим напрямом експериментальної роботи Інституту дефектології у пошуку педагогічних засобів підвищення якості навчання учнів спеціальних шкіл стала розробка системи диференційованого контролю їхніх знань. З цією метою науковцями створено і впроваджено у практику критерії оцінювання навчальних досягнень учнів усіх типів спеціальних шкіл [24].

В цей час в Україні вживалися заходи для того, аби не лише зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [101]. В свою чергу постало гостре питання, пов'язане з організацією безбар'єрної освіти для людей з особливими освітніми потребами [40]. Активніше обговорювалися питання щодо розробки новітніх технологій, пов'язаних з інтеграцією осіб з інвалідністю в суспільство. Сутність таких технологій, полягала в тому, що діти та молодь з функціональними обмеженнями не повинні бути соціально відокремленими та ізольованими від суспільства [197]. Важливою умовою успішної інтеграції таких

молодих людей в освітній простір виступав організований на гуманістичних засадах навчально-виховний процес, що базувався на сучасних психолого-педагогічних концепціях [160]. Тому відбувалися певні зміни в освітній політиці: уряд приділяв значну увагу питанням забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами та створення їм комфортних умов для навчання [114].

Водночас, питання інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір в цей період було одним з найбільш дискусійних [282]. Спеціальна освіта розглядалася в парадигмі «сегрегація – інтеграція», «дискримінація – рівність» і, відповідно, досвід радянської спеціальної школи оцінювався критично, йому протиставлявся досвід західної інтеграції [121]. Проте, результати інтеграції піддаються критичному осмисленню, починає дискутуватися можливість, корисність і доцільність інтеграції для великої кількості дітей з особливими освітніми потребами; серед батьків, фахівців, адміністраторів загальноосвітніх шкіл з'являються противники інтеграції [391]. Суспільство ще не було готове сприймати їх як рівних. Внаслідок цього з'являється суперечність між необхідністю подолання соціальної ізоляції та відсутністю відповідних психологічних і соціально-педагогічних умов, необхідних для їхньої життєдіяльності [282].

В Україні досвід інтегрованого навчання був недостатній, хоча деякі форми застосовувалися давно, і вимагав ретельного дослідження умов його впровадження (організаційних, матеріально-технічних, педагогічних і методичних). Вчені пропонували різні форми інтеграції: спеціальний клас або група в загальноосвітній школі чи ВНЗ, введення консультантів, соціально-педагогічного корекційного модуля в навчанні, навчання вдома тощо [121].

В цей час вже неприйнятною вбачалася закритість системи спеціальної освіти, недооцінювання ролі батьків у навчанні дітей та їхніх прав щодо вибору освітнього шляху дитини, орієнтування спеціальної освіти на академічну підготовку за рахунок особистісного та соціального розвитку тощо. Таким чином, усе що десятиліттями вважалося оптимальним, доцільним і логічним у системі спеціальної освіти, в реаліях

того часу було недостатнім для забезпечення прав дітей на здобуття якісної освіти та підготовки до життя в сучасному соціумі [26].

Зважаючи на це, Інститут дефектології АПН України розпочав широкомасштабний експеримент, метою якого було створення та апробація нових моделей спеціальної освіти, які б сприяли реалізації прав дитини на рівний доступ до якісної освіти і водночас забезпечували надання їй комплексних психолого-педагогічних, медичних і соціальних послуг [26].

2001 року Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України спільно із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку (CIDA) започаткували тривалий українсько-канадський проект: розробили семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» для дошкільних закладів та початкової ланки шкіл. Експеримент реалізувався в рамках програми фонду «Залучення дітей з особливими потребами» [114]. Метою експерименту було створення та апробація нових моделей спеціальної освіти, які б сприяли реалізації прав дитини на рівний доступ до якісної освіти і водночас забезпечували надання їй комплексних психолого-педагогічних, медичних і соціальних послуг [215]. Саме тоді почався дієвий пошук відповіді на питання як інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього процесу. Він здійснювався за двома напрямками: інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами [26]. Відбувався пошук нових, ефективних методів та форм навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі, враховуючи порушення та компенсаторні можливості кожної дитини [303].

Протягом цього періоду у рамках програми «Інклюзивна освіта» Фондом було реалізовано наступні проекти: «Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти» (2001-2002), «Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства» (2002), «Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами» (2003), «Розвиток модельних центрів

інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами» (2003-2005), «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими потребами» (2005-2007) [215].

Україна почала здійснювати перехід від медичної до соціальної моделі інвалідності, від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інтеграції [303]. *Інтеграція* – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, що пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до недієздатних, з визначенням їхнього права на одержання рівних поряд з іншими можливостей в різних галузях життя, зокрема, й освіти [102]. Вченими Інституту дефектології науково-теоретичне обґрунтування одержали принципи поетапного переходу системи спеціальної освіти до навчання дітей в інтегрованому середовищі, варіативні моделі інноваційних освітніх закладів. Визначено основні механізми взаємодії структур традиційної та інноваційної систем спеціальної освіти [24].

Для забезпечення процесу інтеграції було створено проект «Положення про класи і групи інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі» [24], який дозволяв застосування альтернативних форм навчання [181]. Перебуваючи в інтегрованих умовах, одна частина дітей з особливими освітніми потребами навчалася за усталеними програмами загальноосвітнього закладу, інша частина – за програмами спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (шкіл-інтернатів відповідного типу – залежно від ураженого аналізатора і ступеня такого ураження), а решта дітей – за індивідуальними програмами [102].

Інтеграція не могла бути реалізована без вирішення проблеми диференційованого навчання [121], тобто принципово іншого способу навчання дітей [274]. Психолого-педагогічна диференціація дає змогу краще зрозуміти можливості дитини і створити для кожної дитини найсприятливіші умови навчання [121]. Урівноваження процесів інтеграції та диференціації характеризує гармонійний розвиток системи [141].

Практичне втілення інтегрованого навчання потребувало поступового руху, збереження попереднього досвіду, всебічного розроблення нових технологій і врахування вибору батьків та учнів щодо можливостей отримання освіти у

загальноосвітніх школах або школах-інтернатах. Необхідна була підготовка учнів і вчителів загальноосвітніх шкіл до адекватного сприйняття дітей з особливими освітніми потребами [141]. Тому зі зміною парадигми освіти, вимогою часу стало постійне вдосконалення знань вчителями у предметній галузі і водночас у професійному зростанні, формування власного стилю педагогічної діяльності, опанування новітніми знаннями в галузі педагогіки і психології, підвищення рівня педагогічної майстерності [63].

В цей період ще не простежувалася належна комплексність у вирішенні багатьох завдань, оскільки інтереси дітей, що потребували спеціальних підходів у навчанні, мали забезпечуватися кількома відомствами: Міністерством охорони здоров'я, Міністерством освіти і науки, Міністерством соціальної політики, Міністерством фінансів тощо [277]. Попри теоретичну розробку загальнопедагогічних та спеціальних засад навчання дітей з особливими освітніми потребами, вимагали певного оновлення, удосконалення, перегляду окремих позицій проблеми здобуття освіти такими дітьми. Не було розроблено алгоритму створення індивідуальних програм, відсутні нормативні документи, що визначали зміст і порядок розробки таких програм. З огляду на зазначені причини ресурси інтеграційних процесів реалізовувалися не повній мірі [141].

Питання щодо необхідності переходу до інклюзивного навчання осіб з інвалідністю у вітчизняній системі спеціальної освіти знайшло своє відображення у положеннях Національної доктрини розвитку освіти, Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки, проекті Закону України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)», відповідно до якого мали бути створені спеціальні умови навчання (спеціальні програми та методи, індивідуальні технічні навчальні засоби, підручники, навчальні посібники, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги), без яких неможливо або ускладнено засвоєння загальноосвітніх та професійних навчальних програм, передбачених Законом України «Про освіту» [195].

2002 року в Україні вперше було підготовлено Державну доповідь «Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем

громадян з особливими потребами», яка дала змогу здійснити кількісну та якісну оцінку сучасного стану справ у цій сфері, визначила перспективи та шляхи розв'язання цілої низки питань, що стосуються інвалідів [246].

Вчені К. Біницька та О. Біницька звертають увагу на те, що у Національній доктрині розвитку освіти (2002) вперше пропонувався перехід до децентралізованої системи управління освітою. Передбачалася оптимізація державних управлінських структур і децентралізація; перерозподіл функцій між рівнями влади; зростання автономії навчальних закладів та широку участь громадськості в управлінні загальноосвітніми школами [19].

В Україні на цей час діяла диференційована мережа навчальних закладів [100], спеціальних класів при масових школах, в яких навчалася 61,2 тисячі дітей, близько 40 тисяч дітей з особливими освітніми потребами перебували в інтегрованих умовах [236].

Професор А. Колупаєва зазначає, що система спеціальної освіти в Україні мала наступну вертикально-горизонтальну структуру.

Вертикальна структура визначається віковими періодами:

- раннього дитинства (від 0 до 3 років);
- дошкільного періоду (з 3 до 6 – 7 років);
- період шкільного та професійного навчання (з 6 – 7 до 16 – 21 років) [140].

В Україні в цей час діяла наступна система спеціальних навчальних закладів:

1. Спеціальні дошкільні навчальні заклади (групи).
2. Спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати).
3. Навчально-виховні комплекси.
4. Навчально-реабілітаційні центри.
5. Спеціальні класи при загальноосвітніх школах [54].

Дошкільні навчальні заклади компенсуючого та комбінованого типу у своїй діяльності керувалися Положенням про дошкільний навчальний заклад, затвердженим постановою КМУ № 305 від 12 березня 2003 року [88].

В цей період було 8 типів закладів:

- для дітей з вадами психічного розвитку;

- для дітей з важкими вадами мовлення;
- для глухих дітей;
- для слабочуючих дітей;
- для сліпих дітей;
- для дітей із вадами зору;
- для дітей з ДЦП;
- для дітей з емоційними і поведінковими розладами [470].

У 2,5 тисячах дитячих садках різних типів перебувало понад 115 тисяч дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку і перебували там від 2 до 7 років. Для таких дітей та їхніх родин дитячий садок був чи не єдиним місцем, у якому дитина могла отримати кваліфіковану психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу. Для задоволення освітніх потреб збільшувалася та вдосконалювалася мережа дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу. Порівняно з 2001 роком, кількість дітей у них зросла майже вдвічі [236].

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні була представлена такими основними типами спеціальних закладів:

- для дітей із порушеннями слуху,
- слабочуючих,
- із порушеннями зору,
- слабозорих,
- із тяжкими порушеннями мовлення,
- із порушеннями опорно-рухового апарату,
- для розумово відсталих,
- із затримкою психічного розвитку [140].

У спеціальних школах навчання починалося у віці 6 років.

Школи мали три ланки:

- дошкільний клас (1 рік),
- початкова ланка – 1–4 класи (4 роки)
- основна ланка 5–10 (6 років) [470].

Загальний термін навчання залежав від типу спеціальної школи і становив від 11 до 14 років [470].

Згідно українського законодавства того часу інтернатні заклади – це навчально-виховні або виховні заклади, що забезпечують умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя [301].

У зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання було удосконалено структуру спеціальної школи, всіх її видів. Зокрема, для дітей, які не отримали відповідної дошкільної освіти, у структурі спеціальних шкіл було передбачено підготовчі класи [383].

Однією з форм організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності було індивідуальне навчання, яке здійснювалося згідно положення, затвердженого наказом МОН України від 20 грудня 2002 року за № 732 [88].

З метою максимального задоволення потреб осіб з інвалідністю в освітніх послугах, за рішенням Київської міської ради та за участі Київської міської державної адміністрації 1999 року в Києві було створено Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» недержавної форми власності. На початку його діяльності в університеті навчалось 1,1 тисяча таких осіб, що становило 10% загальної чисельності студентів університету [108].

З ініціативи ректора університету академіка В. Андрущенка, у вересні 2003 року Дефектологічний факультет Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова було реформовано в Інститут корекційної педагогіки та психології. Директором інституту призначений доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, заслужений юрист України Віктор Миколайович Синьов [118].

Керівництво Інституту спрямувало зусилля колективу на відкриття нових, актуальних і перспективних для української системи спеціальної освіти та реабілітації інвалідів спеціальностей і спеціалізацій, розширення й осучаснення проблематики наукових досліджень, зокрема з таких нових напрямів, як корекційна андрогогіка, рання система діагностики та комплексна корекція розвитку при різних

видах дизонтогенезу, взаємозв'язки соціальних і біологічних факторів у виникненні асоціальної поведінки, її попередження і корекції, корекційні проблеми соціальної роботи, діяльності пенітенціарних систем тощо. Перед Інститутом було поставлено складне завдання – впровадити новітні освітні та корекційно-реабілітаційні технології, зокрема, дистанційне навчання, застосування сучасних технічних засобів освіти і реабілітації особистості при суттєвих порушеннях психофізичного розвитку, підготовки, перекваліфікації та підвищення кваліфікації кадрів для системи спеціальної освіти, професійної та соціальної реабілітації дітей і дорослих з інвалідністю [118].

В цей період в Україні відбулась подія, яка мала значний вплив на життя дітей з глибокими порушеннями слуху та глухотою. Отоларингологами запропонована новітня для нашої країни технологія відновлення порушення слухової функції за допомогою вживлення системи кохлеарної імплантації, що дозволяла за допомогою педагогічної реабілітації відновити слух та мовлення дитини. 2003 року в Києві була проведена перша за часів незалежності така операція [391].

Оскільки Міністерством освіти у цьому напрямі не було підготовлено необхідної нормативної бази та не було створено умов, розпочалася стихійна педагогічно-психологічна реабілітація таких дітей. В Україні почали створюватись або впроваджувати новий напрям роботи Центри реабілітації слуху (Центр реабілітації слуху ДУ «Інститут отоларингології імені професора О.С. Коломийченка НАМН України (Київ), Інфотон (Київ), Мединкус (Одеса), МЦ Аврора (Київ), НВП ВАБОС (Київ), Отофоніка (Львів), СУВАГ (Київ) та інші).

Досягнення та успіхи кохлеарної імплантації та реабілітації доведені багаторічною закордонною та вітчизняною практикою, водночас кохлеарна імплантація в Україні продовжує зустрічати опір осіб з порушенням слуху, які оцінюють ці розробки як посягання на право глухого бути глухим [391].

В цей період вчені Інституту дефектології продовжували працювати над нагальними питаннями спеціальної освіти. За 10 років діяльності колектив науковців розробив важливу для теорії корекційної педагогіки і практики проблематику. Зокрема, на основі переоцінки традиційних парадигм, цілей та цінностей спеціальної

освіти здійснено пошук шляхів і засобів її удосконалення, сформовано нову методологію навчання, виховання і розвитку учнів, оновлено зміст, форми та методи спеціальної освіти, підготовлено нові навчальні плани, програми, методичні посібники та підручники нового покоління для всіх типів спеціальних шкіл [24]. В публікаціях науковців галузі спеціальної освіти (В. Бондар, В. Берзін, Л. Борщевська, Л. Вавіна, О. Гаврилов, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Липа, О. Ляшенко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Федорович, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.) постійно обговорювалися стратегічні напрямки її модернізації, розвитку та удосконалення.

Академік В. Бондар зазначає, що вчені стояли перед значним вибором: Чи продовжувати роботу щодо подальшого розвитку і удосконалення уже нагромадженого досвіду навчання дітей у закладах інтернатного типу, зберігаючи теоретико-методологічні надбання попереднього періоду? Чи надавати перевагу новим моделям освітніх закладів, виникнення яких зумовлено трансформацією суспільних відносин та досвідом західних держав? Частково відповідь на ці питання була надана у виступі доктора Майкла Родди (Університет Альберти, Канада) на міжнародній конференції «Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: Українсько-Канадський досвід» 26-27 травня 2004 року в Києві. Він, зокрема, зазначив, що «Україна відрізняється від Канади і більшості західних демократій тим, що вона зберегла загальну систему спеціальних шкіл для дітей з різними вадами. Ці школи є безцінним сховищем знань і досвіду щодо цих дітей... Україна зараз стоїть на порозі прийняття серйозних рішень стосовно інклюзивного навчання. Такі програми дійсно корисні для багатьох учнів. Але не для всіх і не в будь-який час» [26]. В результаті осмислення досвіду інших країн, науковці дійшли висновку щодо необхідності еволюційного поступу в розвитку системи спеціальної освіти [71].

В основу перебудови стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями в Україні були покладені ідеї провідних науковців країни В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, В. Синьова, А. Шевцова та ін. Обґрунтовані та розроблені ними концептуальні засади спеціальної, інклюзивної

освіти, пенітенціарії та реабілітології спряли розвитку нових напрямів реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги [71].

У наслідок втілення концептуальних засад у практику навчання дітей із особливими освітніми потребами, співробітниками Інституту дефектології із залученням практичних працівників було здійснено розробку надзвичайно важливих для теорії і практики спеціального навчання напрямів наукової роботи, а саме: розроблено Державний стандарт спеціальної освіти (2004) [101], типову навчальну програму (2004) та спеціальні освітні програми (2005–2006) [470].

Державний стандарт спеціальної освіти передбачав зміну шкільного змісту відповідно до вимог суспільства, його соціально-економічних умов, а головне – забезпечував розвиток освіченості учнів спеціальних шкіл з урахуванням їхніх потенційних можливостей, максимально повну адаптацію та інтеграцію випускників у соціум [24].

Відповідно до Державного стандарту в Інституті дефектології було започатковано новий напрям пошукової роботи, який відбивав вимоги сьогодення і спрямовувався на оновлення змісту та розроблення науково-методичного забезпечення початкової загальної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я відповідно до Державного стандарту спеціальної освіти [101].

Вчена та дослідниця С. Шевченко зазначає, що 2003 року були оприлюднені рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про права національних мов в державах-членах Ради Європи», які надали офіційний статус жестовій мові глухих, визнали її частиною культурного багатства Європи, зокрема, частиною європейської лінгвістичної і культурної спадщини, повноцінним і природним засобом спілкування для людей з порушеннями слуху. Підтвердженням цього є доповнення до ст. 23 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2004), у якому зазначено, що «дактильно-жестова мова є не лише засобом спілкування, а й визнана засобом навчання інвалідів з вадами слуху. Правовий статус та сфера застосування дактильно-жестової мови визначаються законодавством України» [374].

Актуальною проблемою цього етапу в системі спеціальної освіти також було своєчасне виявлення дітей з різними порушеннями та їхній облік [102]. Зміст та

основні завдання участі психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій з питань психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами було визначено низкою нормативно-правових документів [161]. Зокрема, наказом Міністра освіти та науки 07 липня 2004 року за № 569/38 було затверджене нове положення про ПМПК: «Про затвердження Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації» [103].

В цей період мережа діагностично-консультаційної служби суттєво розширилася (від 100 у 1991 до 615 у 2005 році), збільшилася кількість районних (міських) ПМПК і залучених до їх діяльності фахівців (сурдопедагоги та сурдологи у штаті регіональних ПМПК) [36]. Це значно допомогло в організації спеціальної диференційованої педагогічної роботи [102].

У системі спеціальної освіти також відбувалися позитивні зрушення. Зокрема, мережа спеціальних дошкільних і шкільних навчально-виховних закладів поступово розширювалася [24]. Створювалися нові типи: навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, відкривалися спеціалізовані класи для обдарованих дітей. Напрацьовувався досвід роботи з інтегрованого навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку [284].

Оригінальні технології корекційного навчання і виховання учнів розроблялися і впроваджувалися у спеціальних школах (Харківська ім. Короленка, Харківська ім. Н.К. Крупської, Одеська № 19, Київська № 15, Печеніжинська Івано-Франківської обл.), навчально-реабілітаційних центрах «Хортиця» (Запоріжжя), «Джерело» і «Левеня» (Львів), яким Міністерство освіти і науки надало статус експериментальних педагогічних майданчиків Інституту дефектології АПН України. Подальша диференціація закладів спеціальної освіти здійснювалася з урахуванням того, наскільки успішно той чи інший тип школи (масова чи спеціальна) створював найсприятливіші умови для розвитку дітей [24].

За даними Міністерства освіти і науки України, у 2005/2006 навчальному році освіту у 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах освіти здобували 54,1

тисячі дітей [215]. Понад 6 тисяч учнів з порушеннями психічного розвитку навчалися у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл [91].

Таким чином, зазначений етап розвитку спеціальної освіти в Україні характеризувався значними змінами, що було відображенням вимог тогочасного суспільства. Стан системи можна охарактеризувати як перехідний [218].

Характерною особливістю цього періоду було реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. В основу цього підходу було покладено принципи:

- не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації;

- розробити та апробувати додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку вибору форм і видів майбутньої освіти;

- фінансувати не школу за надані освітні послуги, а дитину, щоб форму, рівень і діапазон цих послуг вибирали її батьки [26].

У цей період склалася непроста ситуація зі спеціальною термінологією, яка потребувала свого унормування. Так, в законах України про освіту зустрічаються терміни «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про загальну середню освіту»); «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах» (Закон України «Про освіту»). Наказ Міністерства освіти і науки України № 691 від 02 грудня 2005 року «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю») використовує відразу низку таких термінів: «діти з особливими освітніми потребами», «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я». Вони відображали медичну модель, яка «розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров'я» і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою

«корекції» відповідної проблеми особи» (Всесвітня організація здоров'я) [113]. Також широко використовувався термін «корекція розвитку», який уперше виник у спеціальній освіті щодо варіантів «анормального» розвитку. Він означав сукупність педагогічних впливів, спрямованих на виправлення недоліків, відхилень у розвитку дитини [259].

Важливим кроком в дотриманні цих прав на міжнародному рівні стало прийняття Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 2006 року Конвенції про права інвалідів [50]. Конвенція (Додаток Ц) стала основним міжнародним документом, який кидав виклик старим соціальним установкам та означав кардинальні зміни в існуючих підходах до інвалідності [193]. Це посилювало увагу до проблем дітей з особливими потребами і зумовило необхідність розроблення цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов їх інтеграції у систему сучасних відносин [101].

Професор А. Колупаєва зазначає, що освітнє реформування та модернізація в нашій країні на цьому етапі віддзеркалюють досягнення держави, яка стала на шлях соціально-економічних перетворень та зумовлюють впровадження освітніх інновацій у відповідності до сучасної світоглядної моделі соціального устрою. В основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, перш за все, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Усунення соціальної стратифікації, нерівноправності можливостей здобуття освіти стало пріоритетними в соціальній та освітній політиці. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходять нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Передова світова спільнота змінила ідеологічні установки стосовно осіб з особливими освітніми потребами. В цей час розвінчується «медична модель», що формувала суспільну думку стосовно таких осіб майже два століття. Негативними наслідками перебування дитини в закладах сегрегативного типу є її відірваність від широких соціальних контактів, сім'ї, обмеженість кола міжособистісної взаємодії, недостатній освітній рівень, знижена конкурентоздатність у майбутньому [141].

Велику роль у здійсненні таких змін в українському суспільстві відіграли громадські організації, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами. (наприклад, Українсько-Канадський Альянс, керівник – О. Савченко). Завдяки їхній діяльності поширення набували терміни, які зміщували акцент з порушень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на позитивніші терміни – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо [113].

Діяльність Інституту дефектології АПН України також потребувала певної трансформації відповідно до нових тенденцій у спеціальній освіті. Відповідно, 2006 року заклад був перейменований в Інститут спеціальної педагогіки АПН України, а в його складі за підтримки Українського товариства глухих був створений новий підрозділ – лабораторія жестової мови (завідувач – С. Кульбіда), нині це Відділ навчання жестової мови (завідувач – А. Замша) [111].

Завдяки науково-педагогічному експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», який тривав до кінця 2007 року, було поетапно вивчено вплив інклюзивної освіти на особистісний розвиток дітей [114]. Вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливими освітніми потребами в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створенням відповідних побутових умов [215].

Результати експерименту свідчили, що окремою формою інтеграції можна вважати навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціалізованих класах загальноосвітньої школи. Проте, це не можна називати інклюзією. Практичний досвід такого навчання свідчив, що однолітки не починають частіше спілкуватися з дітьми з особливими освітніми потребами, що є однією із беззаперечних переваг інклюзивного навчання. Водночас, просте фізичне включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір також не є інклюзією. Досвід такого навчання засвідчив, що у разі нездатності педагогів організувати навчальний процес таким чином, аби враховувалися індивідуальні потреби кожного вихованця, такі діти не

брали участь у навчальному процесі, і, як наслідок, – знижувалася їхня мотивація до навчання і погіршувалися навчальні результати [113].

Інтеграція виступає протиположною сегрегації й свідчить про перехідний поступ до інклюзії, як інноваційної освітньої системи. Інтеграцію та інклюзію правомірно розглядати як два етапи одного процесу, коли спочатку забезпечується присутність, а пізніше повне залучення до освітньої системи [141]. Тому стратегічною метою навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами була обрана їх повноцінна інтеграція в суспільство [102].

Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядалося як антонімічне щодо «сегрегації» і позначало відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з різними порушеннями. Відповідно, інтеграція та інклюзія не є тотожними, але й не взаємозаперечуючими поняттями. Інтеграція в широкому соціально-суспільному сенсі передбачала залучення осіб з особливими освітніми потребами у систему соціально-суспільних стосунків шляхом використання різних форм спільного навчання, в тому числі інтегрованого та інклюзивного [138]. Інклюзія передбачала особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей [113].

По завершенню експерименту Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» запропонував офіційно використовувати термін «інклюзія» як такий, що є відмінним від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно врахувало і пристосувалося до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [113].

Водночас, варто відзначити певну термінологічну неузгодженість, яка супроводжувала цей процес. Дослідження професора А. Колупаєвої свідчить, що термінологія «аномальні діти», «дефективні», «інваліди», «вади», «діти з вадами», яка була законодавчо закріплена і загальноживана, поступово почала виводитися із використання. Міжнародні тенденції в галузі правових норм, соціальної політики, освіти засвідчили найбільш прийнятне використання терміну «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» є вже другорядною характеристикою [138].

Термінологічна різноманітність мала доволі полюсні та суперечливі наголоси. Разом з термінологією в освітню національну систему прийшла понятійність, яка донедавна була повністю відсутня у зв'язку з уніфікованістю та сталістю системи освіти [138]. Зокрема, в Україні широкого використання набув термін «інклюзивна освіта», хоча саме термін «інклюзивне навчання» чітко передає суть інноваційної технології. Так сталося тому, що в англійській мові вони мають однакове написання «inclusive education» та подвійний переклад. «Інклюзивна освіта» має свідчити про окрему галузь науки, а термін «інклюзивне навчання» означає процес, тобто спільне навчання в загальноосвітній школі «нормотипових» дітей та дітей з особливими освітніми потребами. Тому правильно послуговуватись терміном «інклюзивне навчання», який згодом був законодавчо закріплений у статті 20 нової редакції Закону України «Про освіту» (2017). Тобто, інклюзивне навчання – це ще один напрям (форма навчання) в галузі спеціальної освіти, який розвивається паралельно із спеціальними школами та індивідуальною формою навчання.

Ми погоджуємось з тим, що інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості. Школи з інклюзивним навчанням повинні працювати у тісному зв'язку із спеціальними навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми з особливими потребами, залучати до консультування фахівців із багаторічним досвідом роботи. У зв'язку з цим особливої актуальності набувала організація своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку [216], державна підтримка їх, йшло сприяння втіленню прогресивних ідей у практику [251].

Міністерство освіти і науки України продовжувало удосконалення законодавчої бази спеціальної освіти [277]. Наказом Міністерства освіти і науки України від 27 листопада 2007 року №1041 «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» визначено завдання щодо удосконалення організаційно-методичного забезпечення рівного доступу до якісної освіти, комплексної реабілітації та інтегрування дітей в загальноосвітній простір [236].

Водночас, кардинальна модернізація системи спеціальної освіти відбувалася в умовах, які не повною мірою відповідали потребам часу [26]. Ще не повною мірою були розв'язані проблеми в системі спеціальної освіти, що гальмувало ефективне вирішення поставлених перед нею загальних і специфічних завдань відповідно до умов сучасного суспільства. У багатьох випадках це результат запізненого виявлення того чи іншого порушення дитини і, як наслідок, несвоєчасного початку потрібних корекційних і реабілітаційних заходів [36]. Одним із суттєвих гальмівних чинників була відсутність остаточної визначеності у термінах навчання, що пов'язано із постійними «стрибками» у цьому сенсі загальноосвітньої школи, яка багато в чому була і залишається орієнтиром для спеціальної освіти [100]. Мережа спеціальних закладів, особливо для дітей зі складною структурою порушень психофізичного розвитку (дитячий аутизм, діти з комбінованими порушеннями), формувалася повільно і охоплювала незначну кількість дитячого населення. За своїм змістом спектр спеціальних послуг був обмежений. Характерною негативною тенденцією була стихійність, поспішність, а часом і волюнтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії [26]. Включення дітей з інвалідністю в групи здорових однолітків потребувало ранньої діагностики, спеціального навчання, максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, допомоги батьків, а також відповідного обладнання, спеціальних засобів реабілітації, спеціально підготовлених педагогів [236]. Інтегрованим навчанням в загальноосвітніх школах передбачалося в найближче десятиріччя охопити значну частину дітей з особливими освітніми потребами. Однак, реалізація цього проекту була ускладнена багатьма факторами, зокрема, психологічною і моральною неготовністю загальноосвітніх систем до інтеграції; відсутністю педагогічних технологій інтегрованого навчання і, чи не найголовніше, неготовністю педагогічних кадрів до роботи в таких умовах [42].

Це, на наш погляд, спричиняло ризик невдач у задоволенні освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, зневіру громадськості в можливості їх

навчання в загальноосвітній школі, незважаючи на риторичку щодо перспектив філософії інклюзивного навчання [26].

5.3. Новітні тенденції в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (2008-2020)

Характерною особливістю цього періоду була активна розробка, впровадження та практичне використання широкого діапазону новітніх технологій, що є результатом інтелектуальної діяльності як науковців, так і практикуючих фахівців, що свідчить про активізацію тісної взаємодії між практиками та вченими [480], а також впроваджується система супроводу навчання, яка включає новітні освітні технології, спеціальні методи підтримки й адаптивні технічні засоби в навчальних закладах [252].

З огляду на розвиток інклюзивних процесів, 2008 року було розпочато новий українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» за фінансової підтримки CIDA. Він тривав з квітня 2008 по березень 2013 року. У ньому були задіяні: ВФ «Крок за кроком», Національна Асамблея інвалідів України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Канадський центр вивчення неповносправності та коледж «Грант МакЮен». Проект реалізовувався у двох пілотних регіонах – Львів і Сімферополь [215].

З цього часу суттєвого поступу починає набувати окремий напрям здобуття освіти дітьми з інвалідністю – інклюзивне навчання [100]. На наш погляд найбільш повним є визначення цього терміну, яке дала професор А. Колупаєва, а саме: інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) – це створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Це гнучка, індивідуалізована система навчання таких дітей в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [138].

Саме питанням навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору в цей час була приділена увага керівництва держави і

освітньої галузі, науковців і практиків (розробка теоретичних засад, експериментальна діяльність) [100].

Водночас, очевидними проблемами цього періоду були: відсутність розроблених механізмів розвитку та фінансування системи інклюзивної освіти; відсутність освітніх державних стандартів та програм для дітей з розумовою відсталістю (окрім дітей з легкою розумовою відсталістю); відсутність повноцінної інформації про інклюзивну форму навчання; реалізація людьми з інвалідністю права на отримання вищої освіти; відсутність на законодавчому рівні механізмів контролю за дотриманням ВНЗ вимог доступності до відповідної інфраструктури; існуючий список медичних протипоказань, затверджений Міністерством охорони здоров'я; відсутність системи підготовки кадрів та адаптованості мережі дошкільних установ за наявності норм, які передбачають створення спеціальних програм у галузі дошкільної освіти [178]. Ще однією важливою проблемою була неготовність суспільства, оскільки у цьому напрямі держава здійснювала не достатню просвітницьку роботу [297].

Для підтримки інклюзії в Україні була створена «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх». Мережа об'єднала громадські організації, батьківські групи, навчальні заклади та інші інституції, що зацікавлені в просуванні інклюзивної політики та інклюзивного навчання в Україні на всіх рівнях суспільства [81].

Дослідниця В. Сергеева зазначає, що піднімаючи питання про інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами та інклюзивне навчання, визначаючи їх одним із стратегічних завдань розвитку спеціальної освіти, потрібно наголосити на тому, що курс на освітню інтеграцію передбачав повне збереження спеціальних освітніх закладів, зокрема дошкільних, які успішно функціонують в Україні та відкриття нових спеціальних установ відповідно до інноваційних освітніх моделей. Про це свідчить і Указ Президента України від 5 травня 2008 року №411/2008 «Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей», у якому визначено завдання щодо «вжиття обласними державними адміністраціями заходів, спрямованих на розвиток мережі дошкільних навчальних закладів для дітей із вадами психофізичного розвитку та недопущення скорочення мережі таких закладів». Поряд

із цим зазначено на необхідності «розширення практики спільного (інтегрованого) перебування, в тому числі й короткотривалого, в дошкільних навчальних закладах дітей із обмеженими можливостями та здорових дітей» [236].

Відповідно традиційними навчальними закладами цього періоду для дітей з особливими освітніми потребами шкільного віку, як і раніше, залишались спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), які діяли на підставі Положення, затвердженого наказом МОН України від 15 вересня 2008 року за № 852. Даний документ, порівняно з аналогічними попередніми, значно розширив спектр корекційно-реабілітаційних послуг, які мають надаватися учням спеціальної школи, а також розширив контингент учнів таких шкіл. Зокрема, була передбачена можливість відкриття у спеціальних школах класів для дітей інших нозологій; відкриття окремих класів для дітей, які мають складні порушення розвитку, зокрема для дітей з раннім дитячим аутизмом та для сліпоглухих дітей; можливість зарахування до спеціальної школи дітей з порушеннями опорно-рухового апарату дітей, які себе не обслуговують і відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда потребують індивідуального догляду та супроводу [91].

Для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які не можуть відвідувати дошкільні навчальні заклади, листом МОН України від 17 грудня 2008 року за № 1/9-811 передбачено надання освітніх послуг під час соціально-педагогічного патронату їхніх сімей за місцем їхнього проживання [88].

Інтеграція України до європейських структур потребувала нових підходів до вирішення проблем людей з інвалідністю [116]. 24 вересня 2008 року в штаб-квартирі ООН у Нью-Йорку Україна підписала Конвенцію ООН Про права інвалідів та Факультативний протокол до неї, взявши на себе зобов'язання забезпечувати здійснення усіх прав людини та основоположних свобод для громадян з обмеженими фізичними можливостями без будь якої дискримінації за ознакою інвалідності [244]. 16 грудня 2009 року Верховна Рада України ратифікувала ці документи, а 6 березня 2010 року договори набули чинності на території України [116].

Після ратифікації Конвенції ООН держава зробила значні кроки з імплементації стандартів Конвенції в національне законодавство, хоча багато законодавчих актів

носили декларативний характер і були спрямовані на надання соціальної допомоги, а не на підхід, який базується на дотриманні прав людей з інвалідністю [116]. Попри це, від соціального захисту інвалідів держава поступово переходила до реального забезпечення їх прав [219].

Офіційний переклад згаданого документа також зазнав змін в процесі удосконалення законодавства відповідно до листа Міністерства соціальної політики України. Це стосувалось заміни слова «інвалід» на термін «особа з інвалідністю» або «дитина з інвалідністю», що було законодавчо затверджено [51].

Водночас, зміст категорії «інвалід» повною мірою відповідає Конвенції. Відповідно до законів України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та «Про реабілітацію інвалідів в Україні», *інвалід* – це особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист. Таким чином, політика щодо людей з інвалідністю в Україні вже орієнтується на необхідність усунення бар'єрів та здійснення активних заходів за цим напрямом [196].

Пріоритетними завданням освітнього простору став гуманістичний підхід до організації навчально-виховного процесу кожної дитини, незалежно від її психофізичних можливостей [70].

З метою реалізації державної політики щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільство Указом Президента України від 20 березня 2008 року за № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», Постановою Кабінету міністрів України від 29 липня 2009 року за № 784 «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна» питання спеціальної освіти інтегровані у повну загальну середню освіту [236].

1 жовтня 2010 року за № 912 Міністерство освіти і науки України затвердило Конвенцію розвитку інклюзивної освіти в Україні. Нею було змінено модель навчання дітей з інвалідністю із «сегрегативної» на «інклюзивну». Це потребувало створення відповідного освітнього середовища, забезпечення наукового супроводу, створення індивідуальних програм, навчально-методичного забезпечення, а ключовим фактором його розвитку мала бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [195].

Для забезпечення інклюзивного навчання було розроблено та затверджено наказом МОН України від 09 грудня 2010 року за № 1224 «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» [91].

Впровадження інклюзії було, загалом, позитивним явищем в розвитку вітчизняної спеціальної освіти. Водночас, академік В. Бондар зазначає, що політика вступу до ЄС «зобов'язала» українське суспільство бути гуманними до осіб з атиповим розвитком. Тому в 2008-2009 роках до загальноосвітніх навчальних закладів стихійно інтегрували майже 130 тис. дітей з особливими освітніми потребами [245].

Оскільки концепція інклюзивного навчання є складною і багатоаспектною проблемою [215], питання інклюзії було предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців. Велику увагу різним аспектам цих проблем приділили Н. Бастуй, М. Ворон, Е. Данілавичюте, К. Журавель, В. Козлова, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, Ю. Найда, Т. Сак, Л. Савчук, М. Сварник, О. Таранченко, М. Шеремет та багато інших [215].

Вагомий внесок в оновлення змісту навчання і виховання учнів усіх типів спеціальних шкіл у цей період зробили вчені Інституту спеціальної педагогіки НАПН України В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Борщевська, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Кравець, В. Литвинова, Т. Марчук, Г. Мерсіянова, В. Назарина, С. Покутнева, Т. Сак та інші [24].

Покращенням навчання дітей з особливими освітніми потребами займались не лише вчені, але і вчителі-практики. Зокрема, 2010 року за сприяння фахівців

лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (Л. Вавіна, І. Гудим) побачили світ методичні рекомендації на допомогу вчителю «Творчий підхід до навчання дітей молодшого шкільного віку з вадами зору» (автор О. Шевченко, вчитель початкових класів Боярської спеціальної школи-інтернат I-II ступенів для слабозорих дітей, Відмінник народної освіти). У роботі представлені індивідуальні та групові форми корекційних занять, що сприяє відновлювальній, розвивальній та запобігальній спрямованості системи виховання, освіти та розвитку дітей з порушеннями зору [373].

У зв'язку із зміною нормативно-правової бази та гуманізацією відносин в освітньому просторі виникла необхідність подальшої розробки підходів допомоги дітям зі складними порушеннями розвитку, що обумовлено їх зростанням, виявленням нових варіантів поєднаних порушень і широкою поширеністю таких дітей у спеціальних освітніх установах [248].

Потрібно констатувати, що в Україні навчанням та вихованням дітей з комплексними порушеннями розвитку займається обмежена кількість закладів, оскільки система навчання та супроводу таких дітей знаходиться на стадії становлення. Найбільший досвід роботи у цьому напрямі мають кілька закладів. Зокрема, у навчально-реабілітаційному центрі «Левеня» (м. Львів) займаються розробкою основ структурно-функціональної моделі комплексної психолого-педагогічної, медичної, соціальної реабілітації дітей з полісенсорними порушеннями та глибокими порушеннями зору, починаючи з раннього віку. Вони створили українську модель навчання та реабілітації сліпоглухих і українську модель комплексної ранньої допомоги дітям з глибокими порушеннями зору та їх сім'ям. Навчання та виховання учнів з важкими соматичними та комплексними порушеннями здійснюють спеціальна загальноосвітня школа «Надія» (м. Київ), Львівський міський центр реабілітації «Джерело», Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр у Запоріжжі, центри освіти і реабілітації в Дніпропетровську, Кам'янець-Подільському та інших містах України.

На кінець 2000-х років в Україні виокремлювали такі категорії дітей з особливими освітніми потребами: з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом);

з порушеннями зору (сліпі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом [161].

Законодавчу основу вищої освіти в Україні цього періоду забезпечував Закон України «Про вищу освіту» (2002), доповнений іншими законодавчими актами, а також указами та постановами. Приєднання України 19 травня 2005 року до «Болонського процесу» сприяло системній реструктуризації системи вищої освіти, максимально наближеної до вимог інноваційного суспільства [230].

На цьому етапі широко розгорнулась робота щодо підготовки науково-педагогічних кадрів для спеціальних та інклюзивних навчальних закладів [272]. Основну підготовку фахівців продовжували здійснювати Національний педагогічний Університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ); Кам'янець-Подільський національний державний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область); Слов'янський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ, Донецька область). В інших закладах також розгорталася підготовка фахівців для спеціальної освіти.

Підготовка фахівців здійснювалася за 6 основними напрямками:

- корекційна психопедагогіка (вчитель для дітей з порушеннями інтелекту);
- сурдопедагогіка (вчитель для глухих і слабочуючих дітей);
- тифлопедагогіка (вчитель для сліпих та слабозорих дітей);
- логопедія (порушення мовлення);
- спеціальна психологія;
- ортопедагогіка, ортопсихологія та реабілітологія [470].

Зазначимо, що підготовку фахівців за всіма переліченими напрямками здійснює лише Національний педагогічний Університет імені М.П. Драгоманова.

Студенти, зокрема й інвалідністю, можуть отримати ступінь бакалавра (4 роки навчання) або магістра (5 років навчання). Навчання проводиться за кредитно-

модульною системою [470]. Для підвищення кваліфікації діє розгалужена мережа закладів післядипломної педагогічної освіти.

Організація навчання студентів з інвалідністю у вищих навчальних закладах потребувала створення безперешкодного доступу до усіх приміщень, гуртожитків; забезпечення студентів адаптивними технічними засобами навчання (різноманітним сурдо і тифлотехнічним та іншим адаптивним обладнанням); розроблення спеціальних навчальних методик та програм, адаптованих для студентів з інвалідністю; навчання викладачів вищих навчальних закладів роботі зі студентами з обмеженими можливостями [195]. Ці питання до кінця ще не вирішені.

У закладах професійно-технічної середньої освіти можливі три форми навчання осіб з інвалідністю: 1) створення спеціального навчального закладу для таких осіб; 2) комплектування спеціальних груп у середніх навчальних закладах; 3) індивідуальне навчання студентів з особливими освітніми потребами у звичайних групах. В Україні переважає друга форма навчання. Позитивним є наявність окремих закладів, що здійснюють підготовку за такою формою впродовж тривалого часу і набули значного досвіду роботи зі студентами з особливими освітніми потребами [102]. В усіх професійно-технічних училищах було відкрито групи для розумово відсталих випускників допоміжних шкіл [91].

Вищу освіту особи з інвалідністю також отримують у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» (м. Київ) та його структурних підрозділах в інших регіонах держави. (Олефір, 2013). У другій половині 2000-х років у ньому навчалася близько 2 тисяч студентів з інвалідністю, що становило близько 20% загальної чисельності студентів університету [108].

З огляду на це, на виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 27 червня 2008 року за № 587 в Україні розпочався педагогічний експеримент щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, до якого був включений і Університет «Україна» [201].

Загалом в Україні за рахунок державних коштів здобували професійно-технічну та вищу освіту близько 10 тисяч студентів-інвалідів [54]. Водночас, наявна система

професійної та вищої освіти не була готова повноцінно приймати молодь з інвалідністю, навіть за наявності законодавчих гарантій. Це було пов'язано, в першу чергу, з непристосованістю середовища та навчального процесу для осіб з інвалідністю, недостатньою підготовкою усіх педагогічних працівників [287]. Тому набувала розвитку дистанційна форма навчання, побудована на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, яка в багатьох аспектах є альтернативою інклюзивній формі освіти [175]. Почала розвиватися вітчизняна система супроводу осіб з інвалідністю в навчальному процесі. Її головним завданням було створення умов для повноцінного розвитку і становлення особистості, захист прав на отримання освіти, розвиток відповідно до потенційних можливостей людини в реальних умовах існування [375].

Таким чином, інклюзія у вищій освіті в Україні на цьому етапі перебувала на початковій стадії розвитку, незважаючи на наявність достатньої нормативно-правової бази для впровадження інклюзивного навчання [175].

В цей час наукові дослідження Інституту спеціальної педагогіки АПН України та Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. Драгоманова спрямовувалися на вивчення глобальних питань теоретико-методологічних засад спеціальної педагогіки та психології, психолого-педагогічних умов удосконалення змісту освіти в умовах диференційованого підходу, оптимізації та індивідуалізації навчання осіб з особливими освітніми потребами [272].

У результаті глибокого науково-теоретичного аналізу та різноаспектних експериментальних досліджень вченими Інституту спеціальної педагогіки АПН України було розроблено концептуальні засади розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки, що знайшло своє відображення у доленосних документах:

- Концепція реабілітації дітей-інвалідів (2000);
- Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом (2004);
- Державний стандарт спеціальної освіти (2004);
- Концепція жестової мови (2009) [100].

На цьому етапі в Інституті спеціальної педагогіки АПН України та Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. Драгоманова продовжувалась

робота щодо підготовки науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації [272]. Для висвітлення сучасних тенденцій спеціальної та інклюзивної освіти, наукові пошуки і практичні доробки дослідників у галузі спеціальної педагогіки та психології були засновані наукові фахові видання (збірник наукових праць Інституту спеціальної педагогіки АПН України «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови» (2000), Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія (2006) Наукового часопису Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки)» (2010)).

На цьому етапі розвитку спеціальної освіти ідея інклюзії набула адекватних обрисів і перетворилася на основоположну категорію дидактики, яка поєднує в собі поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу спеціальної освіти в умовах загальноосвітньої школи. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. практика організації педагогічної діяльності на інклюзивній основі набула певної завершеності [141].

Вагомим здобутком цього періоду була організація вчасного охоплення навчанням дітей шкільного віку, диференційоване навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проте на загальному позитивному тлі певних успіхів у спеціальній шкільній освіті залишалася низка невирішених актуальних проблем [102].

За даними Міністерства статистики України, 2009 року в державі мешкало 2,67 млн. людей з обмеженими можливостями [44]. На початок 2010 року було 2,7 млн. осіб, або майже 6% загальної чисельності населення, народилось 52428 дітей з інвалідністю, а на кінець року [224] їх чисельність дорівнювала 7,6% усього населення України [378]. 2015 року народилось 48000 дітей з інвалідністю (без врахування Автономної республіки Крим та тимчасово окупованих територій Донецької і Луганської областей). Загалом, тенденція свідчить, що щороку в Україні кількість дітей-інвалідів збільшується більш ніж на 10 тисяч осіб, майже кожен 18-й громадянин – особа з інвалідністю [225].

Незважаючи на досить велику кількість законів та нормативно-правових актів щодо освіти дітей з інвалідністю, більшість з них залишалася теорією [108]. Це свідчило, що впровадження інклюзії є складною, неоднозначною проблемою, яка потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад [141].

Попри тимчасові кризові явища в суспільному та духовному розвитку, в Україні здійснювалися необхідні заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й з тим, щоб примножити його, випрацювати сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи із зазначеною категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу, змісту та форми освіти [102]. Це впливало на розвиток і модернізацію спеціальної освіти в Україні.

Поступово, зі зниженням тиску несприятливих факторів, почала спостерігатися позитивна динаміка подальшого розвитку та реорганізації системи спеціальних закладів [272]. Як результат глибокого науково-теоретичного аналізу та різноаспектних експериментальних досліджень, було розроблено концептуальні засади розвитку теорії та практики спеціальної освіти [101].

Стратегія реформування системи спеціальної освіти була продовжена наступними нормативними документами: «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (2010), «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011); «Порядок здійснення психологічного і соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (2012); «Посадові обов'язки асистента вчителя (2012), Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року (2012), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2019), а також низка Національних і Державних програм та інших нормативно-правових актів.

У цей період в Україні ще не було офіційно усталеної термінології для характеристики учнів і студентів із особливими освітніми потребами / інвалідністю. Характерно, що навіть в наказах Міністерства освіти і науки України не існувало

системного підходу до термінології, а використовувались: «діти з особливими освітніми потребами», «молодь з інвалідністю», «діти з важкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» [195]. Для дітей, які мають декілька первинних порушень, замість терміну «ускладнений дефект», «складне порушення», «множинні порушення», почали використовувати терміни «комплексні» або «комбіновані порушення» [58].

На цьому етапі українська освіта вже увійшла в еволюційний період свого розвитку. Поширення ідей мейнстрімінгу, інтеграції та інклюзії кардинально й незворотно змінили освітній простір, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими освітніми потребами, водночас «оголюючи» вразливі місця існуючих систем освіти (як загальної, так і спеціальної). Не зважаючи на значну критику на адресу спеціальної освіти, вітчизняні науковці обстоювали її еволюційну, цілеспрямовану, планомірну трансформацію, спираючись на досягнення сучасної науки і практики (як вітчизняної, так і кращих зразків зарубіжної), оскільки радикальні реформації в цій галузі у складних економічних та соціокультурних умовах означали б її руйнування [277].

Модернізація освіти в цей час була спрямована на її демократизацію та якісні зміни, а це, відповідно, зумовлювало необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок [155]. Відкривалися перспективні зміни у системі спеціальної освіти, пов'язані з особливим ставленням до дітей з інвалідністю, розв'язанням завдань їх соціалізації та інтеграції в соціум. Це, у свою чергу, вимагало суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм та змісту шляхом впровадження сучасних корекційно-педагогічних технологій [177], введення інноваційних педагогічних підходів, а також нових комплексних програм розвитку особливої дитини, спрямованих на її оптимальну, найбільш успішну соціалізацію в умовах спеціального та інклюзивного навчального закладу. Тому на початку ХХІ століття проблема соціалізації набувала особливої значущості [278].

В цей час Міністерством освіти і науки, Національною академією педагогічних наук, Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України здійснено важливі заходи щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами [26], проводилася значна

робота щодо розроблення та вдосконалення нормативно-правової бази, навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання [101] (Додаток Ш).

За інформацією Центральної психолого-медико-педагогічної консультації, за підсумками 2011 року в Україні виявлено майже 865 тисяч таких дітей, що становить близько 11 % від їх загальної кількості, причому спостерігається стійка тенденція до їх збільшення на 5-6 тисяч щорічно. Це посилює наявні проблеми соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, які значною мірою викликані невідповідністю механізмів державного управління освітою, їхнім потребам та потребам соціуму, застарілістю та неефективністю методів управління і способів організації навчання [174].

Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 706 від 01 серпня 2012 року Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року окреслила основні напрями роботи законодавчих та виконавчих органів влади, установ, закладів освіти та охорони здоров'я, громадських організацій щодо докорінної зміни підходів до забезпечення реалізації прав і задоволення потреб людей з інвалідністю та поліпшення умов їхньої життєдіяльності [144].

2012 року відбулось законодавче впорядкування діяльності навчально-реабілітаційних центрів. Їх діяльність почала регламентуватися положенням, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 року за № 920 та наказом міністерства від 20 листопада 2012 року за № 1299 «Про затвердження перспективного плану розвитку навчально-реабілітаційних центрів». Відповідно до нормативних документів, навчально-реабілітаційні центри ставали інноваційними закладами системи освіти та призначені для реалізації права на освіту дітей зі складними порушеннями розвитку [91].

24 квітня 2012 року Міністерство освіти видало Наказ № 512 «Про проведення експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації незалежно від форм власності та підпорядкування». Тривалість експерименту становила з 2012 по 2014 рік, його учасниками стали 13 вищих навчальних закладів України [91].

Результатом експерименту стало створення нормативних документів з питань організації інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах для осіб з особливими освітніми потребами; підготовка науково-методичних та навчально-методичних матеріалів з питань комплексної системи супроводу (андрагогічного, корекційно-реабілітаційного, психолого-педагогічного, соціального, медичного, організаційного та технічного) навчання осіб з особливими освітніми потребами; створення моделей спеціальних освітніх послуг для вищезазначеної категорії молоді з урахуванням нозологій; створення у вищих навчальних закладах, що є учасниками експерименту сучасної бази для забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти осіб з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення їх широкої інтеграції в загальний освітній простір [91].

На цьому етапі вітчизняними науковими закладами в галузі спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України та системи вищої освіти постійно та цілеспрямовано здійснювалося вдосконалення існуючих засобів, форм, методів навчання, виховання та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема в змісті освіти (державні стандарти та програми навчання, авторські навчальні програми та індивідуалізація освітнього процесу тощо), освітніх технологіях (варіативні системи навчання, застосування особистісно орієнтованих технологій) та ін. [71].

Вченими Інституту спеціальної педагогіки НАПН України був розроблений та затверджений Постановою Уряду України від 21 серпня 2013 року за № 607 Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [26]. Він ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентісного підходів, які визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти. Основою компетентісного підходу визначено життєву компетентність – здатність дитини застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації [229].

Наукові публікації та дослідження з проблем вдосконалення процесу навчання і корекційно-розвиткової допомоги дітям з особливими освітніми потребами цього

періоду: порушення слуху (Н. Байкіна, Л. Борщевська, В. Засенко, Н. Засенко, І. Колесник, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Ляхова, Т. Марчук, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін.); порушення зору (Н. Байкіна, Л. Вавіна, І. Гудим, В. Кемкіна, В. Кобильченко, Л. Куненко, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Т. Свиридюк, Є. Синьова, С. Федоренко, І. Чигринова та ін.); порушення мовлення (Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет); діти з аутизмом (Н. Байкіна, Я. Крет, К. Островська, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін.); затримка психічного розвитку (А. Колупаєва, С. Конопляста, А. Обухівська, Т. Сак та ін.), порушення інтелекту (В. Бондар, В. Григоренко, І. Дмитрієва, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна та ін.).

Значна увага науковців була спрямована на дидактику навчання дітей з особливими освітніми потребами: спеціальну дидактику – А. Гольдберг, І. Єременко, Л. Куненко, Г. Мерсіянова, Н. Стадненко, І. Моргуліс, В. Синьов, К. Турчинська, В. Тарасун, С. Федоренко та ін.; методику мови і літератури – Л. Вавіна, Є. Пущин, Н. Кравець, С. Кульбіда, К. Луцько, Г. Плешканівська, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та ін.; методику математики – В. Басюра, Н. Гаврилова, О. Гаврилов, Е. Гроза, О. Ляшенко, Н. Малюхова, В. Тарасун та ін.; методику природознавства та географії – В. Липа, В. Синьов, Л. Стожок та ін.; методику історії – В. Бондар, А. Капустін, Г. Коберник, В. Синьов та ін.; методику трудової підготовки – О. Легкий, Г. Мерсіянова, В. Ремажевська, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.; методику виховання: О. Вержиховська, А. Висоцька, М. Кот, В. Кузьміна, В. Липа, В. Липа, І. Лобурець, В. Луценко, В. Синьов та ін.; та теорію і методику корекційної роботи В. Бондар, Л. Вавіна, В. Григоренко, І. Дмитрієва, І. Єременко, Л. Куненко, В. Липа, Н. Малюхова, С. Миронова, М. Матвєєва, Т. Сак, Т. Свиридюк, В. Синьов, Є. Синьова, Е. Соботович, Л. Стожок, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [71].

Як і загальноосвітня школа в цей час спеціальні навчальні заклади перейшли на нову систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, що було обумовлено базовою та повною середньою освітою, яка відповідала державному цензовому рівню освіти [26].

Особлива місія призначалася спеціальній дошкільній освіті, яка також перебувала у стадії модернізації. Вченими Інституту спеціальної освіти була розроблена базова програма «Я у Світі» – перша в Україні програма розвитку дитини, яка реалізує ідею дитиноцентризму, орієнтує педагогів на визнання пріоритету становлення дошкільника як особистості [236]. Законодавством було передбачено, що у складі дошкільних навчальних закладів можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами [38].

2013 року завершився 5-річний експеримент «Інклюзивна освіта для дітей з обмеженими можливостями в Україні» із впровадження інклюзивної форми навчання. Аналіз результатів в експериментальних закладах освіти дає можливість зазначити такі позитивні зрушення: краща підготовленість молоді з особливими освітніми потребами до життя в суспільстві, а також готовність самого суспільства враховувати потреби своїх громадян; підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами до навчання; батьки отримали можливість обмінюватися досвідом навчання й виховання, якого їм не вистачало, коли їхні діти навчалися у спеціальних групах [114].

З цього часу в Україні інвалідність була представлена не як проблема певного кола «неповноцінних людей», а як проблема всього суспільства в цілому. Офіційно вводився термін «діти з особливими освітніми потребами» [96]. Він широко охоплює всіх дітей, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Його використовують щодо дітей до 18 років, які потребують додаткової навчальної, медичної і соціальної підтримки з метою покращення здоров'я, розвитку, навчання, загальної якості життя та соціалізації, тобто включення в громади своїх однолітків та інших дітей. До цієї категорії належать і діти з постійною або тимчасовою інвалідністю. Термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні таких дітей [161].

Важливим елементом у роботі спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів, інклюзивних класів та шкіл стало залучення батьків до навчально-виховного процесу, участі у розробці індивідуальних програм розвитку своїх дітей. Це дало їм

змогу відчувати, що вони зі своїми дітьми не самотні, є членами команди, яка завжди підтримає і допоможе у подоланні труднощів. Налагодження партнерських стосунків із батьками, урахування культурних традицій, інтересів родини дало можливість подолати стереотипи у роботі із сім'ями, які мають дітей з особливими освітніми потребами [187].

Впровадження інклюзії потребувало створення відповідного освітнього середовища, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення, а ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти мала бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [195]. Це постало актуальним питанням того часу, адже залучення учнів з особливими освітніми потребами до колективу, спільноти загальноосвітньої школи вимагало від адміністрації та фахівців школи створення відповідного «виховного» середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цих дітей [42]. До недоліків можна віднести слабку підготовку педагогічних кадрів, які ще не були готові працювати з дітьми з функціональними порушеннями. Це пов'язано з тим, що чинна система підготовки та підвищення кваліфікації педагогів не враховувала можливість їхньої роботи з такою категорією дітей [114].

На зрушення, що відбувалися того часу в соціально-правовому захисті інвалідів в Україні вплавав створений Кабінетом Міністрів України інститут Урядового уповноваженого з прав інвалідів (Постанова від 17 квітня 2013 року за № 273) [193]. 2013 року Урядовим уповноваженим було здійснено моніторинг системи спеціальної освіти України. За даними Центральної психолого-медико-педагогічної консультації серед дитячого населення України 837 315 (10,5%) дітей мали порушення розвитку [103] (Додаток Ш).

Із загальної кількості спеціальних закладів (957) з інтернатною формою утримання дітей, найбільш поширеними були загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні школи-інтернати, включаючи навчально-реабілітаційні центри (для дітей з особливими освітніми потребами). Із загальної кількості дітей з особливими потребами (112626 осіб), було 13% які мають порушення інтелекту. Із загальної кількості (287 закладів) спеціальних шкіл-інтернатів 74% – це заклади для таких

дітей. Середня наповнюваність інтернатних закладів системи МОН становила 68% [103].

В системі інтернатних закладів діяло 44 навчально-реабілітаційні центри, в яких виховувалося 6324 дитини з особливими освітніми потребами: з порушеннями слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату у поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку [103].

У висновку звіту, окрім іншого, зазначалось, що в Україні функціонує розгалужена мережа інтернатних закладів (13 типів), сформована в радянські часи, яка не відповідає сучасним потребам. Процес реформування інтернатних закладів в Україні відбувається досить повільно, нерівномірно і безсистемно [103].

Реалізація соціальних ініціатив Президента (Лист МОН № 1/12-4113 від 23 травня 2013 року щодо реорганізації спеціальних навчальних закладів, доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року) обумовила станом на 1 січня 2013 року зменшення на 8% мережі інтернатних закладів, на 10% їх планової потужності та на 10% кількості дітей-вихованців. Також було проведено роботу щодо виключення з назв інтернатних закладів дискримінаційних визначень про стан здоров'я або соціальне походження дітей [103].

У звіті зазначалося, що на стан забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами негативно впливала неналежна робота психолого-медико-педагогічних консультацій, якими не забезпечувалося своєчасне виявлення дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, їх обліку, аналізу даних про них, надання пропозицій щодо реалізації прав таких дітей на здобуття освіти [103].

Звіт закінчувався загальним висновком про те, що фактично проведення реформи інтернатних закладів має ознаки псевдо реформи і насправді нічого не змінює в функціонуванні цих закладів [103].

Горизонтальна структура системи спеціальної освіти в Україні в цей час була представлена такими типами навчальних закладів: для дітей із порушеннями слуху, слабчучуючих, із порушеннями зору, слабозорих, із тяжкими порушеннями мовлення,

із порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку [140].

За даними Міністерства освіти та науки України, на 2014 рік функціонувало 334 спеціальні загальноосвітні навчальні заклади, у яких навчалося 39,2 тисячі дітей, 145 спеціальних дошкільних закладів та 1200 спеціальних груп у дошкільних закладах масового типу, у яких перебувало близько 45 тисяч дітей [140]. За два роки дошкільна освіта мала наступний вид: функціонувало 1475 дошкільних начальних закладів, які мали спеціальні групи, що становило 9,8% від загальної їх кількості. У них функціонувало 3967 спеціальних груп, що становило 7,1% від загальної кількості груп та навчалося 63453 дитини у спеціальних групах, що становить 4,9% до загальної кількості дітей дошкільних начальних закладів [38].

2014 року Україна задекларувала початок повномасштабних реформ у всіх сферах суспільного життя. Найбільш помітною серед них у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» можна вважати децентралізацію [158].

Аналізуючи успішний досвід реформ адміністративно-територіального устрою та місцевого самоврядування розвинутих країн, українські реформатори в більшості погодились, що найбільш наближеним до українських реалій можна вважати досвід сусідньої Польщі – реформи, ініційовані польським урядом у 90-х роках, зокрема реформа децентралізації, дозволили трансформувати Польщу і стати інтегрованою частиною Європейського Союзу [158].

17 червня 2014 року Верховна Рада України прийняла перший з пакету «децентралізаційних законів» – Закон України «Про співробітництво територіальних громад» [20]. Відповідно до нього, окрім іншого, пропонувався перехід до децентралізованої системи управління освітою. Децентралізація в галузі освіти – це передача повноважень і відповідальності за управління освітою та фінансування освіти демократично обраним органам місцевого самоврядування і школам. Вона передбачає створення фінансово незалежних територіальних громад, повноваженням яких є забезпечення управління закладами дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти та їх утримання [19].

В умовах розвитку ринкових відносин, різних форм власності зростає рух недержавних організацій, благодійних фондів, спроможних розділити з державою відповідальність за створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно від рівня розвитку [26]. Хоча на цей період в Україні організації громадянського суспільства все ще не справляли відчутного впливу на процес прийняття державних рішень [299], вони відзначали наступне: більшість закладів освіти залишається архітектурно недоступними; підготовка вчителів та адміністрацій шкіл, дитячих садків з питань інклюзивного навчання не є системною; недостатнє матеріальне забезпечення навчальних закладів; відсутні механізми фінансування розумного пристосування для включення учнів з інвалідністю; міжвідомча координація або є формальною, або взагалі відсутня; не застосовуються механізми стягнення відшкодування за порушення прав. Крім того, відсутні достатні практики забезпечення доступу до освіти осіб із інтелектуальними порушеннями та осіб із комплексною інвалідністю [287].

Важливим кроком на шляху вдосконалення вітчизняного законодавства було прийняття Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року за № 1556-VII [189]. Відповідно до нього, випускники спеціальних та інклюзивних шкіл могли продовжити навчання у центрах професійної реабілітації інвалідів; спеціальних навчальних закладах інтернатного типу; професійно-технічних навчальних закладах загального типу; вищих навчальних закладах [91].

Відповідно до підпункту 4 пункту 3 статті 3 Закону, формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури вищого навчального закладу з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я [189].

Найбільшими закладами для підготовки кваліфікованих кадрів для спеціальної освіти залишаються Факультет спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (декан – професор М. Шеремет),

Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (декан – В. Співак), Факультет спеціальної освіти Донбаського державного педагогічного університету (декан – О. Мамічева), кафедра спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (завідувач – Т. Дегтяренко), кафедра спеціальної освіти та соціальної роботи Факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка (завідувач – К. Островська), кафедра спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (завідувач – О. Мартинчук), Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж (м. Кам'янець-Подільський, директор – М. Тріпак), Київський коледж легкої промисловості (директор – Г. Шуцька), Херсонський базовий медичний коледж (директор – М. Ващук), ВМУРоЛ «Україна» (м. Київ та його регіональні підрозділи) й інші навчальні заклади.

Відповідно до вимог часу змінилася і підготовка фахівців. Їх роль полягала не лише в передачі знань, умінь і навичок, а й в організації інклюзивного освітнього середовища. Тому сучасний вчитель загальноосвітньої школи повинен бути готовим не лише до професійно-педагогічної діяльності зі звичайними учнями, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби [237].

Стурбованість викликають тенденції процесу інвалідизації населення, що посилюється зі зменшенням населення країни [56]. Згідно офіційних даних Міністерства соціальної політики на 01 січня 2011 року в Україні проживало 2 709 982 людей з інвалідністю [116], або майже 6% загальної чисельності населення [56]; на 1 січня 2013 року – 2 788 226 осіб або 6,1 % від загальної чисельності населення (Національна доповідь «Про становище осіб з інвалідністю в Україні»); на 01 січня 2015 року загальна чисельність людей з інвалідністю (без урахування тимчасово окупованих територій та Автономної республіки Крим) становила 2 568 532 особи (або майже 6 % у загальній структурі постійного населення країни (42,760 млн. осіб), у тому числі дітей з інвалідністю – 151 125 осіб (44 % дівчат, 56 % хлопчиків) [98].

Не можна скидати з рахунків події, які відбуваються на сході України у зв'язку з військовою агресією зі сторони суміжної держави. Відповідно, загострилась ситуація із забезпеченням реалізації прав інвалідів на освіту, частина з яких стали вимушеними переселенцями, а інша зазнала інвалідизації внаслідок військових дій. Права таких осіб з інвалідністю врегульовані Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014) [50].

Сучасний період розвитку України характеризується продовженням реформ, започаткуванням нової філософії державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами, реалізацією та поширенням моделі інклюзивного навчання у закладах освіти, забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної бази, підготовкою фахівців [189].

Активний розвиток інклюзивної форми навчання виявив нагальну потребу у підвищенні кваліфікації педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Важливим підґрунтям у цьому напрямку було дисертаційне дослідження О. Мартинчук «Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі». Відповідно, Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України було започатковано надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації учасників освітнього процесу.

Модернізація освіти в Україні зумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок [32]. Навчанню дітей з особливими освітніми потребами були присвячені дослідження В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Колишкіна, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, М. Супруна, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін.). У їх працях акцентується увага на завданнях щодо подальшого розвитку спеціальної освіти в Україні.

Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, О. Савченко, О. Столяренко та інші досліджують проблеми психолого-педагогічного супроводу та залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, реабілітації та соціалізації до суспільних норм [161].

Різним аспектам впровадження ефективних методів, методик корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, питанням інклюзивного навчання присвячені наукові дослідження В. Бондаря, А. Висоцької, В. Засенка, А. Колупаєвої, Є. Клопоти, І. Кузави, С. Миронової, Н. Пахомової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Освіту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами досліджували І. Гудим та Ю. Рібцун. Проблемами соціальної, соціально-педагогічної реабілітації дітей та молоді займалися О. Безпалько, А. Зіброва, А. Капська, В. Кобильченко, О. Мостіпан та ін.

З розвитком технологій цілком природним було проникнення інформаційних технологій в освітню сферу, а також поява нових навчальних технологій, які ґрунтуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності осіб з особливими освітніми потребами [182]. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє учням з обмеженими можливостями розвинути цілісне бачення світу, відкривають можливості для корекції та компенсації порушень розвитку та отримання якісної освіти [303].

2016 року загальноосвітні школи України мали всі ознаки «відкритості» до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Водночас поширення інклюзії в цей період ще гальмувалося неготовністю більшості шкіл та навчальних закладів інших ланок освіти прийняти таких учнів [81].

Для вирішення актуальних питань розвитку спеціальної освіти, Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України було започатковано щорічне проведення Міжнародних конгресів зі спеціальної педагогіки та психології. Перший захід відбувся 2015 року в Сумах, наступні приймали такі міста як Вінниця (2016), Київ (2017), Переяслав (2018), Чернігів (2019), Запоріжжя (2020).

2016 року Факультетом спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова було започатковано проведення З'їздів корекційних педагогів України. Перший захід відбувся у місті Дніпро (2016), 2019 року II з'їзд приймав Київ [187].

Важливо зазначити, що на цих заходах вченими та практиками було наголошено на необхідності виважених кроків у реформуванні спеціальної освіти в Україні, збереженні наукового, методичного і кадрового потенціалу навчальних закладів та у підготовці педагогів загальноосвітніх начальних закладів до роботи із дітьми з особливостями розвитку і їх сім'ями в умовах інклюзивного навчання. Упровадження інклюзивного навчання та реформування закладів спеціальної освіти має бути стратегічно правильним. Тобто реформа спеціальної освіти в Україні повинна йти не шляхом модернізації, а шляхом інновацій, зокрема і в професійній підготовці фахівців [187].

Проаналізувавши низку світових моделей інклюзивної освіти, 2016 року МОН України впровадило загальнонаціональний проект «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації», який стартував у Запорізькій області, а нині впроваджується в межах всієї країни [81].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами займає чи не найважливіше місце серед переліку напрямів організації роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі [161]. У цьому контексті українські науковці (Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Замша, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Луценко, Т. Сак, А. Обухівська, Т. Скрипник, О. Федоренко та ін.) створили вагоме підґрунтя для структурно-функціональних змін в існуючій системі надання корекційно-реабілітаційних послуг дітям з інвалідністю різних вікових груп та порушень [277].

2016/17 навчальний рік – рік початку системної реформи освіти, ініційованої Міністерством освіти і науки України та обґрунтованої вітчизняними науковцями. Реформа зумовлена нагальними потребами педагогічної практики та соціальним запитом на формування особистості нового часу. Складовою змін є оновлення змісту освіти на основі сучасних методичних підходів, особистісної та компетентісної орієнтації навчально-виховного процесу, практичної спрямованості набутих знань та навичок [97].

9 серпня 2016 року Міністерством соціальної політики України затверджено наказ за № 855 «Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю», яким

прийняте «Типове положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю». Обов'язковою складовою цього комплексу діяльності є співпраця з освітніми установами та фахівцями у галузі спеціальної освіти [51].

Статистика свідчить, що за останні роки мережа спеціальних навчальних закладів продовжувала скорочуватись. Зокрема, кількість дошкільних закладів скоротилася на третину, а чисельність дітей, які їх відвідують – на 40,1%. Відповідно до реформи спеціальної освіти, з 1 вересня 2017 року було припинено набір учнів до підготовчих класів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів). Це сприяє розвитку інших напрямів та форм освіти: з'являється новий сектор – домашня освіта, більшої популярності набувають дитсадки-школи тощо [28].

На 2017 рік український уряд вперше виділив субвенцію (цільова дотація з Державного бюджету) на інклюзивну форму навчання у розмірі 209,4 мільйонів гривень, а в Держбюджет на наступні роки було закладено понад 500 мільйонів гривень [32].

Відбулися суттєві зміни у законодавстві, нормативно-правовій базі та діяльності певних структур. Зокрема, 5 липня 2017 року Президент України підписав закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Відповідно до постанови Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 року за № 545 була припинена діяльність Центральної психолого-медико-педагогічної консультації та її регіональних осередків у зв'язку з реорганізацією і створенням на їх базі або на базі шкіл з інклюзивними класами, або опорних шкіл нової структури – Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Також було затверджено типові Положення про їх діяльність. На сьогодні в Україні працює понад 630 інклюзивно-ресурсних центрів, які надають діагностичну, корекційну та консультаційну допомогу дітям з особливими освітніми потребами і їх батькам. Кількість ІРЦ продовжує поступово зростати [81].

2017 року було ухвалено новий закон «Про освіту» (Додаток Ю). Стаття 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» визначає загальні умови навчання всіх осіб з інвалідністю. Вперше в законодавстві окремою статтею 20 «Інклюзивне

навчання» визначено навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Цей Закон регулює основні засади нової освітньої системи в Україні та дає свободу дій вчителю. Щоб навчати по-новому, вчитель отримав свободу дій – обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати. Міністерство освіти і науки пропонуватиме лише типові навчальні програми, проте учитель чи авторська група може доповнювати їх або створювати свої. Вчитель тепер обмежений лише Державним стандартом. У цьому документі окреслено результати: що мають знати та вміти учні, закінчивши певний етап навчання. Натомість, як дійти до цих результатів, вчитель визначає сам. Закон «Про освіту» також передбачає кадрову автономію для всіх типів державних закладів. Тепер директор школи може самостійно призначати своїх заступників, приймати на роботу та звільняти педагогічних працівників. Керівників шкіл (як і вчителів) приймають на роботу за строковим контрактом. Директор школи обирається за конкурсом [203].

Впровадження 2018 року Міжнародної класифікації функціонування, інвалідності та здоров'я (МКФ) дало нові інтерпретаційні можливості стосовно змісту та сфери застосування терміну «інвалідність». МКФ не лише окреслила інший підхід до інвалідності, але й надала системну підтримку таким людям. На зміну медичній та соціальній моделям приходять біопсихосоціальна модель, яка є домінуючою для розуміння інвалідності [417]. В процесі удосконалення вітчизняного законодавства відбулась заміна слова «інвалід» на термін «особа з інвалідністю» (затверджено Верховною Радою України від 2 жовтня 2018 року) [51].

Незаперечним фактом є те, що всі педагогічні системи новітнього часу виникають у відповідь на зміну ставлення суспільства до прав і можливостей дітей з особливими освітніми потребами, заперечуючи попередні форми навчання, орієнтовані на попередній етап суспільної свідомості, соціально-політичних і культурологічних поглядів. Зокрема, відбулося визнання статусу глухих як самодостатньої меншини з унікальною мовою і культурою, а також забезпечення для дітей з порушенням слуху спеціальної освіти на основі рідної для них жестової мови, виникають концепції «mainstreaming» і «білінгвізм», що відображають різні полюси

нового ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами. «Mainstreaming» – це інтеграція, яка демонструє реалізацію права дитини з інвалідністю на інклюзивне навчання, а «Білінгвістичний підхід» демонструє реалізацію права нечуючих на власну культуру, мову (жестова) та систему навчання [391]. Тож сурдопедагоги, науковці та практики, продовжують пошуки, ретельно зважуючи переваги й недоліки «орального методу», «тотальної комунікації», «білінгвального підходу» та інших, беруть до уваги нові лінгвістичні та психолінгвістичні дослідження жестових мов, насамперед, зважаючи на бачення представників спільноти нечуючих [277]. Цими питаннями займаються українські науковці С. Кульбіда, Н. Адамюк, А. Замша та ін. Вдосконалюються й системи навчання осіб з порушеннями слуху на основі словесної мови, чому сприяє розвиток сучасного технічного забезпечення (цифрових слухових апаратів, апаратури колективного використання, систем кохлеарного імплантування звукової та кісткової провідності) [277].

В цей період як на міжнародному, так і державному рівні відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, що зумовлює новий науково-практичний напрям зорієнтований на задоволення освітніх, медико-соціальних і психологічних потреб дітей від народження до трьох років та їх сім'ї, який є сучасним етапом у розвитку системи спеціальної освіти й свідчить про формування нового ставлення держави і суспільства до дітей з особливими освітніми потребами раннього віку та поширення ранньої допомоги (раннього втручання) [296].

Раннє втручання – це комплексна система послуг сім'ї, в якій народилася дитина з інвалідністю чи ризиком розвитку такої. Це система послуг скерована на раннє виявлення, терапію та профілактику порушень розвитку дитини та функціонування її сім'ї і забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців [296].

В Україні різні державні, громадські та благодійні організації з 90-х років ХХ століття надають ранню допомогу дітям різних категорій, але її не можна охарактеризувати як поширену та системну. Проведений аналіз свідчить, що протягом цього часу раннє втручання розвивалося «точково». Цілеспрямовано у

цьому напрямку працюють Благодійний фонд «Інститут раннього втручання» (м. Харків) та Навчально-реабілітаційний центр «Джерело» (м. Львів), які мають багаторічні напрацювання та практичні здобутки.

На основі накопиченого досвіду 2006 року в «Інституті раннього втручання» в Харкові був розроблений проект Державного стандарту якості послуг раннього втручання для дітей віком від 0 до 6 років з порушеннями розвитку та сімей, що їх виховують (на виконання Закону України від 5 жовтня 2000 року за № 2017-III «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», Закону України від 19 червня 2003 року за № 966-IV «Про соціальні послуги») [296].

Останнім часом раннє втручання починає впроваджуватись на загальнодержавному рівні та вводиться у вітчизняне законодавство. Свідченням цього є розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуги раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» від 14 грудня 2016 року [8].

З 2016 року значно активізувався рух батьків за раннє втручання в різних областях України, створюється Національна Платформа з проблеми раннього втручання, проводяться навчання, просвітницькі кампанії. Позитивним кроком для розвитку системи раннього втручання в Україні стали Рекомендації парламентських слухань: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення». У березні 2017 року для розбудови в Україні системи раннього втручання було підписано Меморандум про взаєморозуміння між ключовими партнерами [8].

2018 року Кабінет міністрів України схвалив Концепцію створення та розвитку системи послуг раннього втручання в Україні. Вона передбачає, що програма «Раннє втручання» є, насамперед, сімейно-центрованою і своєю метою ставить допомогти сім'ї створити такі умови, в яких дитина могла б повноцінно рости, розвиватися, реалізовувати свій потенціал, долати накладені інвалідністю обмеження та інтегруватись в життя спільноти і суспільства [296].

Важливим у системі раннього втручання є система скринінгу слуху. З 2018 року систему раннього скринінгу слуху новонароджених дітей запроваджено у Міському медичному центрі проблем слуху та мовлення «СУВАГ» (м. Київ). Завдяки ГС «Асоціація носіїв кохлеарних імплантів» розроблена Концепція скринінгу слуху у новонароджених (2019), яка чекає на прийняття.

У напрямку реабілітації дітей з кохлеарними імплантами 2018 року була започаткована співпраця між фахівцями відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та компанією «Універсал. Медичне обладнання», офіційним дистриб'ютором компанії «Cochlear» в Україні, а згодом і Громадською спілкою «Асоціація носіїв кохлеарних імплантів».

Результатом співпраці з компанією «Універсал. Медичне обладнання» є розроблення та започаткування з лютого 2020 року довготривалого проекту «Реабілітація осіб з кохлеарними імплантами в Україні» (автор В. Шевченко), метою якого є навчання фахівців (педагогів дошкільних та шкільних закладів, викладачів, фахівців ІРЦ, працівників медичної сфери, дорослих носіїв кохлеарних імплантів) і батьків основам реабілітації та розвитку осіб з кохлеарними імплантами. Проект триває по даний час, зареєстрованих учасників понад 700 осіб з усієї країни.

Результатом співпраці з Громадською спілкою є проведений 2020 року за кошти державного бюджету проект «Навчання фахівців і батьків основам реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами в Україні» (автор В. Шевченко), участь у якому взяло понад 200 осіб.

У лютому 2018 року Кабінет Міністрів затвердив новий Державний стандарт початкової освіти. Була запроваджена ключова реформа Міністерства освіти і науки – «Нова українська школа», яка впливає і на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Головна її мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не лише знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. Були прийняті нові освітні програми для дітей з особливими освітніми потребами (Додаток Я). 2019 року стартував пілотний проект з добровільної сертифікації вчителів, мета якого – виявити та стимулювати вчителів з високим рівнем

професійної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню [202].

Характерною особливістю сьогодення є те, що не дивлячись на певні проблеми та перепони спеціальні школи для дітей з особливими освітніми потребами залишаються основними навчально-виховними закладами [102], які мають найтривалішу історію існування, ґрунтовне методичне забезпечення та значний практичний досвід корекційно-реабілітаційної роботи [91]. Педагоги спеціальних шкіл – це висококваліфіковані фахівці, які володіють всіма необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони глибоко знають патологію дитячого психофізичного розвитку і використовують кращі методи та методики навчання [470], які озброюють учнів необхідними знаннями, вміннями та навичками переважно на рівні базової середньої освіти, забезпечують виховання, корекційно-розвиткову роботу, проводять відповідну трудову підготовку тощо. Випускники спеціальних шкіл мають можливість працевлаштування та продовження навчання в різних типах загальних і спеціальних середніх та вищих навчальних закладів [102].

Провідною науковою установою в системі спеціальної освіти вже понад 25 років є Інститут спеціальної педагогіки, який з 2018 року носить назву – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Провідними напрямками досліджень Інституту є: розроблення науково-теоретичних засад навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами; розроблення та впровадження інноваційних технологій і моделей освіти дітей з особливими освітніми потребами; впровадження результатів наукових досліджень у практику роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; підготовка наукових кадрів через аспірантуру, докторантуру та участь у перепідготовці педагогічних кадрів; консультування науковців, практиків, батьків, осіб з особливими освітніми потребами [115].

Інститут є засновником журналу «Особлива дитина: навчання та виховання» і науково-методичного збірника «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови», затверджених Державною атестаційною комісією України як наукові

фахові видання для педагогічних і психологічних наук. Здійснюється видання збірників наукових матеріалів за окремими напрямами спеціальної педагогіки: «Жестова мова й сучасність», «Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології», «Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання», «Український логопедичний вісник» [115].

На сучасному етапі науковці, які працюють у системі спеціальної освіти, забезпечують науково-методичний супровід всіх категорій дітей з особливими освітніми потребами, а саме: напрямок *інклюзивного навчання* забезпечують Т. Докучина, Н. Квітка, Л. Коваль, А. Колупаєва, Н. Компанець, А. Лапін, Ю. Найда, Н. Софій, О. Ферт, О. Чопік, Н. Ярмола та інші; напрямок *логопедії* забезпечують Н. Базима, Н. Бабич, О. Белова, О. Боряк, О. Бушак, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, Ю. Галецька, В. Галущенко, Н. Голуб, Г. Грибань, Е. Данілавічюте, О. Дубовик, Н. Заєркова, В. Золотоверх, В. Ільяна, О. Качуровська, Ж. Ковальчук, О. Козинець, Ю. Коломієць, С. Конопляста, О. Константинів, В. Кордонець, Н. Королько, С. Корнєв, А. Куриця, В. Левицький, Л. Лісова, І. Мартиненко, О. Мартинчук, З. Мартинюк, І. Марченко, О. Мілевська, А. Обухівська, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, О. Потапенко, С. Притиковська, М. Райчук, Ю. Рібцун, О. Романенко, Л. Рудкевич, А. Савицький, А. Сімко, Н. Сінопальнікова, В. Сильченко, Г. Соколова, В. Тарасун, К. Тичина, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, Н. Туренко, С. Федоренко, Н. Федорова, М. Чайка, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, О. Шевченко, М. Шеремет та інші; напрямок *спеціальної психології* забезпечують Б. Андрейко, Г. Афузова, О. Бабяк, Н. Баташева, М. Буйняк, К. Бужинецька, Б. Дем'яненко, А. Душка, Х. Качмарик, В. Кротенко, М. Максимчук, Н. Малій, О. Мамічева, М. Матвеева, С. Михальська, Н. Могильова, Г. Найдьонова, І. Недозим, З. Огороднійчук, В. Олефір, І. Омельченко, В. Омелянович, О. Орлов, К. Островська, О. Петрунько, Н. Погорільська, Л. Прохоренко, Л. Руденко, Л. Сікорська, І. Субашкевич, І. Сулятицький, О. Таран, Мирослав Федоренко, Марина Федоренко, А. Чобанян, Ю. Шевченко та інші; напрямок *опорно-рухового апарату* забезпечують О. Глоба, А. Заплатинська, О. Колишкін, Т. Панченко, М. Родненко, О. Чеботарьова, А. Шевцов, А. Яблонський та інші; напрямок *порушення інтелектуального розвитку*

забезпечують Ю. Бистрова, К. Бірюкова, Г. Блеч, І. Бобренко, В. Бондар, С. Геращенко, І. Гладченко, Н. Горбань, Т. Дегтяренко, Ю. Косенко, Н. Кравець, Є. Кузьмінська, І. Матющенко, С. Миронова, О. Мякушко, І. Омелянович, Г. Піонтківська, Х. Сайко, В. Синьов, Т. Скрипник, М. Супрун, І. Сухіна, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, Л. Чепурна, Д. Шульженко та інші; напрямок *сурдопедагогіки* забезпечують Л. Гренюк, О. Дмитрієва, В. Жук, В. Засенко, Н. Козачек, О. Козлова, О. Круглик, Н. Лещій, В. Литвинова, С. Литовченко, К. Луцько, Л. Малина, О. Таранченко, Н. Тимофієнко, В. Шевченко, О. Федоренко, Л. Фомічова, О. Форостян та інші; напрямок *навчання жестової мови* забезпечують Н. Адамюк, Г. Воробель, О. Горлачов, О. Дробот, Г. Замша, С. Кульбіда та інші; напрямок *тифлопедагогіки* забезпечують Ю. Бондаренко, Ю. Войтюк, К. Глушенко, Т. Гребенюк, К. Довгопола, В. Кобильченко, Т. Костенко, С. Кондратенко, О. Легкий, Л. Медведок, А. Орлов, О. Паламар, С. Покутнєва, І. Сасіна, Т. Семенишена, Г. Серпутько, Є. Синьова, Ю. Тімакова, С. Федоренко, Б. Шеремет та інші. Педагогічні аспекти раннього втручання розробляють К. Бірюкова, А. Кукуруза, С. Литовченко.

Водночас зазначимо, що в Україні ще залишаються бар'єри на шляху до створення для людей з інвалідністю необхідних та належних умов життєдіяльності [299]. Так, інклюзивне навчання в Україні загалом є позитивним моментом, але на жаль у ній є свої мінуси, які не були закладені у саму програму, а виявились під час її реалізації, зокрема: зменшення кількості спеціальних шкіл, недостатнє методичне забезпечення закладів, не завжди позитивне ставлення оточуючих до дітей, які включені в програму інклюзивного навчання. На базі загальноосвітніх закладів не завжди вдається здійснити належним чином трудову та соціально-побутову підготовку дітей з особливими освітніми потребами [391]. Наявний низький рівень підготовки педагогічних кадрів, які ще не готові працювати з дітьми з функціональними порушеннями, оскільки чинна система підготовки та підвищення кваліфікації педагогів не в повній мірі враховує можливість їхньої роботи з такою категорією дітей, неготовність загальноосвітніх закладів, вчителів, дітей та їх батьків, недостатнє фінансування, потреба вдосконалювати зміст освіти, вирішувати кадрові

питання, поширювати міжвідомчу співпрацю [114]. Тому незважаючи на поставлене перед системою спеціальної освіти завдання, існуюче на сьогодні законодавство не вирішує в повній мірі всі проблеми у цій сфері [266].

В останні роки в нашій країні стало більш помітним прагнення до того, щоб змінити ситуацію, яка склалася з навчанням і вихованням дітей з особливими освітніми потребами у кращу сторону. Прийняті на державному рівні відповідні законодавчі акти [211], створено нормативно-правову основу функціонування варіативної системи освітніх послуг для дітей з інвалідністю [88]. В центрі уваги знаходиться тепер вже не інвалідність, а сама людина з інвалідністю, яка має бути здатна, наскільки це можливо, самостійно жити в суспільстві (Терещенко, 2010). Діти з особливими освітніми потребами мають до вибору різні форми навчання: спеціальні школи, індивідуальне навчання та інклюзію. Складається система нового виду спеціалізованих установ – багатoproфільних навчально-реабілітаційних центрів, навчально-реабілітаційних центрів, які дозволяють комплексно вирішувати багато проблем, розпочато створення системи ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Почала здійснюватися підготовка фахівців, покликаних забезпечувати навчання та реабілітацію дітей з особливими освітніми потребами. Протягом тривалого часу формується державна система соціальної підтримки таких дітей, яка організаційно розподілилася між Міністерством освіти і науки України, Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством молоді та спорту України. Правові засади задоволення особливих потреб дітей відображені у численних нормативно-правових актах [211].

Українські провідні науковці (Т. Дегтяренко, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, К. Луцько, О. Мартинчук, Т. Сак, А. Обухівська, Л. Прохоренко, В. Синьов, Т. Скрипник, М. Супрун, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.) здійснили низку теоретичних і прикладних досліджень, які закладають вагоме підґрунтя для структурно-функціональних змін в існуючій системі надання корекційно-реабілітаційних послуг та послуг супроводу дітям з особливими

освітніми потребами різних вікових груп, їхнім батькам, педагогам та закладам освіти [277].

Водночас, у цьому контексті слушною є думка, що для будь-яких соціальних систем існують певні обмеження щодо кількості змін та реформ, які вони можуть безболісно абсорбувати. Як зазначає академік В. Кремень, «суспільство є не машиною, а живим організмом, що розвивається і само організується за власними законами, яких не можуть порушити ентузіасти-реформатори. Вітчизняний досвід показав, що спроби абстрагуватися від логіки й темпів історичного розвитку, утиснути життя в рамки прекрасного ідеалу, який не відповідає рівню культури, призводять до порушення цілісності системи самоорганізації суспільства». На наш погляд, ці слова можна віднести й до реформування сфери спеціальної освіти в Україні. Саме через перенасиченість докорінних змін в Україні українська система освіти у цей період реформувалася болісно [241].

На сучасному етапі розвитку системи спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами іде постійний пошук її організаційних форм, які б відповідали сучасним соціокультурним і економічним умовам життя країни та могли задовольнити спеціальні освітні і реабілітаційні потреби зазначеної категорії дітей та підлітків [149].

5.4. Реформування та модернізація системи спеціальної освіти в посткомуністичній Польщі (1989-2020)

Початки демократизації Польської держави та освіти розпочалися упродовж кінця 80-х – 90-х років минулого століття. Становлення національної системи освіти розпочалося одночасно із суспільно-політичними подіями у Польщі після розпаду соціалістичної системи й переходу країни від тоталітарного режиму до формування справжньої демократії [2].

Трансформація політичної системи польської держави у 1989 році спричинила суспільство діалогу, відкритості, демократії та плюралізму [510]. Повалення комуністичного режиму та здобуття справжньої політичної незалежності привело до активізації розвитку польської освіти та науки, її організаційного оформлення. З

проголошенням нового курсу Польщі, ліквідацією цензури і надмірної політизації у засобах масової інформації та видавничій справі, підвищенням інтересу до вивчення модернізаційних процесів у країні розпочався якісно новий етап польської освіти [2].

В цей період Польща зустрілася із більшістю тих проблем, що постали перед Україною, хоча й у менш гострій формі [241].

У дев'яностих роках ХХ століття польське суспільство дозріло для підготовки та проведення всебічної та довгострокової реформи національної системи освіти, яка б краще відповідала на глобальні та національні «цивілізаційні виклики» [516]. Освітні реформи зверху вниз вже не відповідали цілям, визначеним суспільством. У демократичній державі урядові реформатори повинні були враховувати інтереси громадян та користувачів освітніми послугами, дозволяючи їм брати участь у процесі трансформації [510].

Після 1989 року в Польщі слово «менеджер» увійшло в розмовну мову також і в освітній сфері. У системі командно-адміністративної економіки воно не користувалася визнанням. Так почав називатися адміністративний персонал навчальних закладів [444].

Кожний з цих викликів вимагав кардинальних змін системи освіти. І ці зміни було здійснено у вигляді реформи. Умовно її можна поділити на 2 етапи. Перший (1989 – 1999 рр.) – розробка нової національної освітньої програми, децентралізація системи освіти (передача закладів освіти під повноваження гмін), становлення нових типів шкіл, а також зміни в екзаменаційній системі. Другий етап (з 1999 року): змістовий, пов'язаний головним чином зі змінами у змісті освіти [34]. Загалом, польська реформа системи освіти тривала до 2007 року.

Найголовнішими документами, які окреслювали основні напрями реформування освіти у Польщі, були: «Головні напрями у вдосконаленні системи освіти в Польщі» (1994) та «Програмні підстави обов'язкових загальноосвітніх предметів» (1997) [34].

Реформа освіти була розпочата під впливом докорінної зміни суспільно-політичної системи Польщі, досягнувши на наступних етапах системної трансформації та впровадження [510]. Вона ставила перед собою такі завдання:

зближення навчання з реаліями сучасного життя, виховання сучасної людини, позбавленої стереотипів минулого, демократизація системи освіти з урахуванням європейського досвіду, підготовка до вступу країни до Європейського союзу, а також можливість саморегуляції нової системи освіти. Аналізуючи останні зміни у ній можна стверджувати, що європейська інтеграція була, мабуть, найголовнішим «двигуном реформи» [34]. Йшлося про обмеження ролі держави у контролі над шкільною системою та її фінансуванні, а також програм із підручниками. Водночас постало питання про участь батьків у поточному функціонуванні школи та їх вплив на програмні та методичні питання. Соціальний клімат того часу сприяв цьому. Це було вираженням протистояння ідеологічній індоктринації шкіл, яку зазнала в попередню епоху держава [183].

Важливим аспектом було те, що структурні реформи в польській освіті були пов'язані не стільки зі змінами всередині освітньої системи, скільки зі всією її структурою, зокрема: системою фінансування, зміною статусу вчителів, механізмами здійснення влади в освітянській системі, зміною тривалості обов'язкової освіти, різними типами шкіл, рівнями освіти, атестатами, кваліфікацією тощо [510].

Однак незважаючи на наявність гострих проблем в польській системі освіти, вона мала помітні переваги порівняно з колишньою радянською саме в тому, що виховувала активну, підготовлену до життя у ринковому суспільстві особистість [34]. Основна перевага польської освітньої системи цього часу була у різноманітності вибору. Якщо радянські освітні установи переважно були типовими, то в Польщі в усі часи існував досить широкий спектр систем і методів навчання [243].

Характерною рисою революційної трансформації традиційної наукової парадигми в спеціальній освіті була повна відмова від старої моделі поведінки, ставлення під сумнів її контрасту між старою та новою теорією, еволюція форм взаємовідносин між людиною та людиною з інвалідністю, оскільки парадигма ставлення суспільства до людей з різними порушеннями має своє далеке історичне та культурне обґрунтування [429].

У 1990 році було створено Управління шкільних реформ для підготовки реформи основних навчальних програм із загальноосвітніх предметів. Розпочався

рух за створення недержавних шкіл (приватних, спеціальних та релігійних); відбувся відхід державної влади від централістичного формулювання напрямів, планів та навчальних програм щодо освіти, включаючи усунення політичної та ідеологічної частини зі шкільних програм; зменшився надмірний централізм та контроль навчальних закладів шляхом ліквідації шкільних інспекторатів. Міністерство національної освіти погодилося на запровадження закладами власних програм, але через деякий час вирішило взяти на себе ініціативу, оголосивши «Нову концепцію загальної освіти» та розпочавши роботу над Навчальним планом та програмами. Радикалізм тогочасного проекту реформ ґрунтувався, насамперед, на тому, що він мав призвести до тотальної зміни способу та стилю навчання в польській школі [510].

У часи економічних перетворень польська система освіти була однією з найменш захищених галузей, що й обумовило проблеми в її реформуванні. «Шокова терапія», хоч і привела до економічного зростання, спочатку відчутно сколихнула економіку посткомуністичного суспільства, особливо у перші п'ять років (1989 – 1994 роки). Найболючіше вони відобразилися саме на тих галузях, які не вважалися першочерговими у реформуванні економіки. Однією з таких галузей була система освіти. Нестабільність перших польських урядів та несформованість адміністративного самоврядування посилили ці труднощі. Хронічна економія коштів, причиною якої була економічна криза початку 90-х років, загальмувала їх надходження до системи освіти, що спричинило значні соціальні проблеми в цій галузі [34].

Значний вплив на польську систему освіти здійснила адміністративна реформа 90-х років. В освітній сфері була проведена децентралізація [34]. Відбулася деідеологізація освіти – відмова від ідеологічного та партійного контролю за галуззю. Держава втратила монополію на управління освітою, про що свідчила децентралізація: зміни у сфері управління та керівництва, створення недержавного сектору освіти, пошуки нової моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами тощо [213]. Це вплинуло і на освіту дорослих глухих та навчальні заклади для них, які почали закриватися або модернізуватись для віднаходження шляхів розвитку та функціонування в нових умовах.

Головним напрямом реформи було створення сильного і незалежного місцевого самоврядування. Реформа була покликана порвати із комуністичною спадщиною «відомчої Польщі» і збудувати раціональну і демократичну адміністративну систему. У зв'язку з цим, децентралізація освіти була не секторальною реформою, а частиною великого проекту перебудови держави, який полягав у перебудові всієї її діяльності за принципами субсидіарності і самоврядності [55].

Децентралізація охопила різні сфери системи освіти, а також область управління школами та фінансування їх діяльності. Відповідальність за освіту взяли на себе органи місцевого самоврядування: повіти та комуни, які відтоді отримують субсидії від Міністерства національної освіти у розмірі, визначеному на основі кількості студентів [183].

Задля розв'язання низки проблем було ухвалено рішення запровадити фінансовий стандарт. Фінансовий стандарт – це сума трансферту державного бюджету в розрахунку на одного учня, яка є достатньою для забезпечення кожної дитини однаковим рівнем освіти із врахуванням додаткових видатків, зокрема і на дітей з особливими освітніми потребами. Запровадження фінансового стандарту дозволило суттєво зменшити різницю у фінансовому забезпеченні закладів освіти в різних регіонах країни [34].

Освітні заклади передавалися одиницям територіального самоврядування поступово протягом 1990-1999 років Вони не могли відмовитися від цього і були зобов'язані забезпечувати їх фінансування [55]. Перехід від централізованої до децентралізованої системи освіти означав, що школи та інші освітні заклади стали власністю місцевих урядів, а центральні урядові установи (зазвичай у такій ролі виступає Міністерство освіти) втратили прямий адміністративний контроль над школами [34].

Вирішення більшості освітніх завдань від дошкільної до повної середньої освіти було віднесено до компетенції органів місцевого самоврядування. Дитячі садки (*przedszkole*), початкова школа (*szkoła podstawowa*) та молодша середня школа (*gimnazjum*) знаходяться у віданні комун (гмін). Вищі середні школи, навчання в яких

не є обов'язковим, але які відвідують переважна більшість дітей у віковій групі 16-19/20 років, знаходяться під управлінням повітів [243].

Перехід освіти під управління гмін не відразу призвів до позитивних змін. Результатом цього кроку спочатку була ліквідація частини шкіл та дитячих садків, оскільки бюджети гмін були замалі. Особливо постраждали дитячі садки та малі школи. Зокрема, у 1990/1991 навчальному році в Польщі було 1231869 дитячих садків, у 1996/1997 році їх залишилося 983489. Дещо меншою мірою це торкнулося малих шкіл. Сферу освіти було перевантажено великою кількістю непотрібних ПТУ та технікумів, а також малих сільських шкіл. Існувала надзвичайно велика різниця у витратах на одного учня в різних типах шкіл, а також у різних регіонах. На заробітну платню витрачали близько 80% шкільних коштів. Також варто узяти до уваги демографічну кризу (кожен рік з 1994 року кількість дітей зменшувалася в середньому на 90 тисяч). Усе це разом та економічні проблеми країни склали труднощі здійснення реформи системи освіти. Це пояснювало те, чому реформа не завжди була проведена у заплановані терміни [34].

Незважаючи на це, масова децентралізація управління школою та фінансування не призвели до якісно значного збільшення самостійності школи та незалежності вчителів. Місцева влада мала вирішальний вплив на формування шкільної мережі та кадрові рішення щодо педагогічних працівників школи. Децентралізація системи фінансування освіти та управління шкіл, продиктована, серед іншого, ідеєю обмеження ролі держави, не вирішила проблеми шкільної та кадрової самостійності у Польщі цього періоду (Мешальський, Кремень та ін., 2013). Нова освітня система не могла бути побудована без участі всіх соціальних груп, зокрема вчителів, які є безпосередніми впроваджувачами реформ. Польська влада розуміла, що вчителі є найважливішою ланкою в процесі трансформації освіти і без їх участі реформа не може бути успішною [516].

Польща як кандидат на членство до Європейського Союзу намагалися підняти відсоток фінансування своєї освіти, виконуючи взяті на себе зобов'язання при вступі до цієї авторитетної організації, чим сприяла процесу її швидшого реформування [34].

Зміни в суспільно-політичній та загальній системі освіти започаткували процес реформування і спеціальної освіти. Оскільки вона доповнює систему загальної освіти, то зазнає з нею конвергентних перетворень, особливо з точки зору будови, а також широко зрозумілих функцій [438].

Після 1989 року в спеціальній освіті відбулася низка змін, наслідки яких були кількісними та якісними. На реформу спеціальної освіти безперечно впливали досвід, ідеї, а також практичні рішення Західної Європи [469]. Тому політика Польщі щодо осіб з особливими освітніми потребами є вираженням загальних європейських тенденцій щодо них [404].

Важливо зазначити, що у Польщі є дві категорії дітей, які перебувають у сфері спеціальної освіти: діти-інваліди (мають посвідчення про неповносправність) та діти з обмеженими можливостями або особливими освітніми потребами (мають рішення суду про навчання у спеціальних закладах). За певних умов (фізичних, психологічних) вони не можуть навчатися в одних і тих же навчальних закладах.

Хоча спеціальна освіта є невід'ємною частиною загальної системи освіти, організація їх навчання, виховання, догляду та психолого-виховного консультування регулюється низкою окремих правових актів [467].

Першим документом, що дав напрям розвитку спеціальної освіти після 1989 року, був звіт про національний пріоритет освіти (1989). Комітет експертів з питань національної освіти опублікував у ній діагноз стану та напрямів змін у освіті. Експерти вказали на завдання, які повинна виконати сучасна школа. Серед них були завдання, що полягали у виявленні та усуненні можливих недоліків чи затримок у розвитку та, насамперед, вирівнюванні навчального старту дітей з різних середовищ. Вирівнювання освітніх можливостей, так звана інтеграційна система освіти, стало одним із пріоритетів тодішньої школи, визнане експертами як одна з найбільш корисних форм навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Експерти також вказали на:

- 1) необхідність створення більшої кількості спеціальних відділів у дитячих садках та державних школах;
- 2) активізація розвитку та диверсифікація спеціальної системи освіти;

3) різноманітність форм спеціальної освіти;

4) необхідність доступності інтеграційної системи освіти також для дітей з особливими освітніми потребами [469].

В цей період виникає питання: створювати нові спеціальні заклади та закріплювати сегрегаційну модель освіти або, де це можливо, включити дітей-інвалідів до інтеграційних груп, забезпечити їм нормальне дитинство та підготувати їх до дорослого життя в природних умовах чи будувати нову систему спеціальної освіти? [461].

Відповідь на це складне питання дав Закон 1991 року «Про систему освіти» від 7 вересня з подальшими правками регулює спеціальну освіту для всіх дітей та молоді з інвалідністю [467]. Кожна дитина-інвалід має право на освіту, що також передбачено ст. 70 Конституції Польщі.

Згідно польського законодавства, спеціальна освіта – це організований навчальний процес, адаптований до потреб учня-інваліда: спеціальні дидактичні, навчальні та реабілітаційні заходи, спрямовані на всебічний розвиток, впровадження системи виховання, навчання, підтримки і обладнання, необхідного учню та студенту для досягнення максимально повного розвитку і підготовки до самостійного, активного та творчого життя [461].

Напрямами спеціальної освіти є:

- педагогіка осіб з легкими розумовими порушеннями,
- педагогіка осіб з помірним, значним і глибоким інтелектуальним порушенням,
- педагогіка глухих і слабочуючих – сурдопедагогіка,
- педагогіка сліпих та слабоворих – тифлопедагогіка,
- педагогіка осіб з фізичними порушеннями,
- терапевтична педагогіка хронічно хворих дітей,
- педагогіка соматично різних людей,
- педагогіка осіб з труднощами в навчанні,
- педагогіка осіб з порушеннями мовлення – логопедія,
- педагогіка дітей з аутизмом та психоподібними синдромами,
- педагогіка людей з комбінованими порушеннями,

- педагогіка соціально непрацездатних людей,
- спеціальна освіта для людей похилого віку,
- педагогіка талановитих і обдарованих дітей [407].

Відповідно до статті 1 Закону «Про освіту», польська система освіти забезпечує, серед іншого, можливість отримання освіти у всіх типах шкіл дітьми-інвалідами відповідно до індивідуального розвитку та освітніх потреб, а також індивідуальних схильностей [461].

Кожен громадянин Польщі зобов'язаний проходити обов'язкове навчання з шестирічного віку (з 1 вересня 2013 року – з п'ятирічного віку) до 18 років. Освіта безкоштовна на кожному рівні: один рік дошкільної освіти, шість роки початкової освіти, три роки середньої освіти, три роки денних програм бакалавра, два роки денних магістерських програм та чотири роки докторських програм [467].

Спеціальна освіта, виховання та піклування охоплюють дітей та підлітків з неповносправністю від 3 до 18 років, а в деяких випадках – до 21 року. Обов'язкове навчання дитини починається на початку навчального року, включаючи календарний рік, у якому йому виповниться 6 років. Молодь з інвалідністю можуть продовжувати навчання в спеціальній школі, але не довше, ніж їм виповниться 24 роки [461].

Освітні органи влади можуть скеровувати дітей з особливими освітніми потребами до загальних шкіл відповідно до бажань їхніх батьків і потреб дітей. Батьки учнів та студентів-інвалідів мають право на фінансову підтримку від органів державної влади на покриття додаткових витрат, які з цим пов'язані [241].

Закон про освіту визначає учнів з особливими освітніми потребами і конкретизує правила та організацію їх спеціального навчання і виховання. Польська система освіти дозволяє обирати між трьома варіантами: загальноосвітні (основні) школи, інтегровані школи та спеціальні школи. Основні школи пропонують різні спеціалізовані заняття для учнів з особливими освітніми потребами: терапевтичні, навчально-оздоровчі, логопедичні та соціально-терапевтичні, корекційні та компенсаторні заходи [467].

Такі діти потребують спеціальних умов навчання. До них належать:

- індивідуальні програми, адаптовані до темпів розвитку та засвоєння знань,

- спеціальні методи навчання,
- вчителі-фахівці,
- технічно пристосовані приміщення та обладнані для місця навчання,
- спеціальні форми перевірки знань та проведення зовнішніх іспитів [461].

Система полягає також у забезпеченні адаптації змісту, методів та організації навчання до психофізичних можливостей учнів, а також можливості використання психологічної допомоги та спеціальних форм дидактичної роботи [461].

Закон свідчить, що в Польщі дітям та молоді з інвалідністю не закриваються можливості спільного навчання з однолітками, надаючи їм одночасно можливість вибирати варіант освіти – спеціальні або інтеграційні заклади. Також наголошується на використанні різних видів та засобів підтримки протягом усього навчального процесу, незалежно від закладу [229].

Зміни у спеціальній освіті складаються, насамперед, із зміни підходу до дитини-інваліда та вживання заходів для створення найкращих умов для його нормального функціонування в навколишньому середовищі. Доступ до освіти, сприяння вирівнюванню життєвих можливостей осіб з різними типами і ступенем інвалідності та створення умов для рівного доступу до відповідного рівня освіти мають принципове значення для реалізації цієї концепції Міністерства національної освіти. Це дозволяє інвалідам використовувати свої здібності та вирішувати власну долю. Рівність доступу до рівня освіти, що відповідає можливостям особи, була визнана однією з головних пріоритетів освітньої політики. Цьому сприяли положення Закону «Про освіту»:

1. Системна підтримка розвитку дітей, яка здійснюється з моменту виявлення інвалідності та продовжується до кінця навчального процесу.
2. Створення можливостей для участі дітей-інвалідів у ранньому навчанні шляхом поліпшення доступу до дитячих садків.
3. Підвищення рівня освіти в початковій освіті та молодшій школі через відповідну кваліфікацію вчителя та впровадження однієї основної навчальної програми для загальної освіти у спеціальних і державних школах.

4. Підвищення мобільності в системі освіти в порядку забезпечення кращого доступу до повної середньої освіти дітей з різних типів шкіл.

5. Покращення доступу до освіти для осіб з обмеженими можливостями завдяки більш широкому використанню інтегрованої системи освіти та подальша розробка спеціальної системи освіти [461].

З 1991 року діти почали диференціюватися через діагностовані в них навчальні труднощі, були найбільші дві групи: діти з особливими освітніми потребами (тобто інваліди, з хронічними захворюваннями, психічними розладами, соціально дезадаптовані, з порушеннями поведінки тощо) та специфічними потребами (дислексія різних типів, зниження інтелектуальних здібностей та дисфункції аналізатора) [443].

Директива 29, видана Міністром національної освіти від 4 жовтня 1991 року (про піклування про учнів з неповносправністю, про їх освіту в основних та інтегрованих державних дошкільних закладах, школах та центрах та про спеціальну освіту) дозволяє різним юридичним і приватним особам створювати та керувати такими закладами [467]. Відповідно, у цей період почали створюватися спеціальні недержавні школи та дошкільні заклади [469].

У польській системі спеціальної освіти також функціонують навчальні заклади для дітей з аутизмом. Вони створені громадськими організаціями, найбільшою з яких є «Всі разом» (Wszysty razem). В Польщі є законодавче розмежування дітей з аутизмом та синдромом Аспергера.

Вважаємо за потрібне зазначити фахівців, які працюють з дітьми з неповносправністю:

- Олігофренопедагог,
- Тифлопедагог,
- Сурдопедагог,
- Логопед,
- Психолог,
- Соціотерапевт,
- Педагог раннього розвитку та дошкільний,

- Терапевт дітей з порушенням Аспергера і аутизмом,
- Терапевт дітей зі специфічними труднощами у навчанні,
- Терапевт сенсорної інтеграції,
- Фахівець з юридичних питань,
- Фахівець у галузі ресоціалізації та складної поведінки,
- Фахівець в області терапії поведінкових патологій,
- Фахівець з «особливих труднощів» в навчанні іноземних мов [424].

З 1992 року видається журнал «Щорічники спеціальної освіти» (Roczniki Pedagogiki Specjalnej), продовженням якого є академічний журнал «Людина-Неповносправність-Суспільство» (Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo), вперше опублікований 2005 року [467].

На початку 90-х років у свідомості суспільства відбулися глибокі зміни. Це пов'язано зі зміною ієрархії цінностей та усуненням забобонів. Діяльність з реформування була спрямована на забезпечення доступу до освіти для кожної дитини, наближення Польщі до діючих стандартів у Європейському Союзі. Ці стандарти були опубліковані Міністерством національної освіти 1994 року в Стандартних правилах вирівнювання можливостей для людей з інвалідністю. У світлі цих документів терміни «інвалідність» та «неповносправність» вживаються взаємозамінно і сигналізують про необхідність звертати увагу на індивідуальні потреби людей, що виникають внаслідок функціональних обмежень [461].

Поправка до Закону про систему освіти від 7 вересня 1996 року передбачала обов'язкове навчання дітей та молоді з глибокими множинними психічними порушеннями [467].

У цей період навчання для інвалідів не було розвинене. У 1997/98 навчальному році лише 7352 учні відвідували спеціальні заклади. Становище спеціальних класів у державних школах не було сприятливим і вони поступово закривались. Діти відвідували спеціальні навчальні заклади або залишилися вдома. Причинами цього були, насамперед, фінансові проблеми шкіл, недостатня кваліфікація вчителів, несприятливий клімат для спеціальних класів, що проявлявся у вигляді небажання вчителів, недостатні знання про неповносправних, негативні установки учнів у

звичайному класі; не було допомоги фахівців: сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога, психолога, логопеда. Інтеграція тривалий час залишалася спірною темою у Польщі [448].

У березні 1998 року було прийняте рішення про те, що організація спеціальної освіти для студентів з обмеженими можливостями є невід'ємною частиною системи освіти в Польщі. Це означає, що реформа освіти включає також освіту студентів з особливими освітніми потребами [461].

Протягом багатьох років польська система спеціальної освіти асоціювалася, зокрема, з відділеннями (спеціальні школи та дитячі садки), які разом із спеціальними класами в загальноосвітніх школах та спеціальними групами в основних дитячих садках становили інституційне ядро спеціальної системи освіти [438]. У зв'язку з реформуванням системи спеціальної освіти, виконувалася ідея єдності у диференціації. Це означало створення умов, в яких – усвідомлюючи індивідуальні потреби та можливості дітей та молоді, – забезпечується спільна освіта для всіх учнів, з особливим акцентом на учнів з особливими освітніми потребами. Таке розуміння спеціальних освітніх потреб було спрямоване на реалізацію ідеї рівних освітніх можливостей для всіх учнів [454].

У травні 1999 року Міністерство національної освіти опублікувало Помаранчевий буклет (назва з кольором обкладинки) з проектом реформи системи освіти, офіційна дата початку якої була визначена 1 вересня 1999 року. Було оголошено, що це буде одна з чотирьох великих соціальних реформ – поруч із місцевою владою, страховою системою та системою охорона здоров'я. У ньому представлено опис нової структури системи освіти, представлені зміни в профілактиці та догляді за дітьми, управлінні освітою, навчанням та вихованням, оцінюванням та обстеженням, підготовкою та розвитком вчителів, просуванням вчителів та фінансуванням освіти [510]. Внаслідок цього відбулися радикальні соціальні зміни [438].

1999 року почалась довгострокова та всебічна реформа дидактичних і навчальних робочих програм та методів навчання. Вона передбачала адаптацію системи освіти до потреб ринку праці, підвищення якості освіти. Вона також

запровадила нову структуру вищої середньої освіти, яка гарантує різноманітні навчальні шляхи, що дозволяють отримати середню освіту та здобуття високої професійної кваліфікації. Завдяки їй рівномірну освіту було продовжено до 16 років, а рішення про диверсифікацію подальшого виду освіти було відкладено на рік [85].

Освітня реформа 1999 року запроваджує трирівневу систему освіти, яка в галузі спеціальної освіти включає шестирічну спеціальну початкову школу, спеціальну трирічну середню школу та трирічне спеціальне професійне училище. Основним завданням цієї реформи було створення умов для всебічного розвитку дитини, особливо її особистості, талантів та інтересів. Створено можливості для інтеграції, спеціальних та терапевтичних занять у школах та установах повіту. Надано дозвіл та фінансові ресурси на індивідуальну освіту [448].

Навчальний процес у початковій школі складається із двох трирічних етапів: перший (1-3 клас) – відсутній чіткий поділ на предмети, а учні навчаються у вигляді інтеграційних занять; другий (4-6 клас) – існує чіткий предметний поділ та оцінюється активність учнів на уроках. Навчання у початковій школі завершується написанням контрольної роботи, результати якої не впливають на продовження навчання у школі другого ступеня – гімназії, за виключенням шкіл, які встановлюють критерії під час набору учнів [85].

Після закінчення початкової школи учні продовжують навчання у трирічній гімназії. Навчання у гімназії завершується складанням іспиту, результати якого враховуються для продовження навчання вищого рівня [85].

Середня школа у Польщі складається з різних типів навчальних закладів (їх часто називають як післягімназійні школи), один із яких випускники гімназії обирають за власним бажанням: загальноосвітній ліцей (навчання триває 3 роки), а після закінчення випускники складають іспит зрілості (матуру), результати якого враховуються під час вступу до вищого навчального закладу; профільний ліцей (навчання триває 3 роки); технікум (навчання триває 4 роки); професійно-технічна школа (навчання триває 2-3 роки), після закінчення якої підвищити свій кваліфікаційний рівень можна в додатковому ліцеї (навчання триває 2 роки), або додатковому технікуму (навчання триває 3 роки) [85].

Реформа місцевого самоврядування, здійснена 1 січня 1999 року, відновила державні органи влади та територіальну систему країни також у сфері освіти. Це означало, що керівники шкіл перестали бути керівним органом навчальних закладів, відбулася реєстрація всіх дітей та підлітків віком від 3 до 18 років. Усі загальнодоступні дитячі садки (включаючи спеціальні дитячі садки та з інтеграційними відділами) перейшли під керівництво громад та самоврядування. Муніципалітети почали отримувати від держави субсидію на освітні завдання, що реалізуються в початкових та молодших класах (включаючи інтеграційні відділення), завдяки яким вони можуть проводити місцеву освітню політику відповідно до потреб місцевого ринку праці. Повіти отримують субсидію на навчальні завдання. У рамках власних освітніх завдань провінційні органи самоврядування можуть керувати школами регіонального чи польського рівня, установами соціальної реабілітації, державними навчально-виховними центрами (навчальні коледжі, методичні центри) або педагогічними бібліотеками (за рахунок доходу провінції) [438].

Був запроваджений новий, зовнішній спосіб оцінювання, на додаток до шкільної системи оцінювання навчальних досягнень учнів. 1 січня 1999 року міністр національної освіти створив Центральну екзаменаційну комісію та регіональні екзаменаційні комісії (аналог загального незалежного оцінювання в Україні). У цей час, водночас із розвитком і впровадженням інтеграційних та інклюзивних тенденцій, процес спеціальної освіти все частіше здійснюється в дитячих садках та державних школах [438].

Спеціальна освіта ототожнюється із плановим, систематизованим, цілеспрямованим процесом взаємодій (усіх видів діяльності), що характеризується певною специфікою:

- предмет взаємодій різних груп осіб (неповносправних, з труднощами у навчанні та з видатними здібностями і талантами);
- триваючі процеси (крім тих, які часто трапляються в загальній освіті, також ревалідація / реабілітація / та ресоціалізація);
- використовувані методи, використовувані центри, відповідні форми організації та програми, що враховують труднощі учнів;

- цілі взаємодій (крім тих, що є обов'язковими для всієї системи, також реабілітаційні / реабілітаційні / та реабілітаційні цілі, переважно пов'язані з розвитком та підготовкою студентів-інвалідів) [438].

У цей період професором Аніелою Корзон (Aniela Korzon) обґрунтовані напрями реабілітації інвалідів, з особливим акцентом на питаннях реабілітації дітей, підлітків та дорослих із пошкодженим слуховим аналізатором. Її монографія «Тотальне спілкування як підхід, що підтримує розвиток мовних здібностей глухих студентів» була визначена як своєрідна революція у вихованні глухих, оскільки лише після її опублікування було порушено багаторічну заборону на мову жестів у викладанні та контактах з глухими студентами. Окрім цього, вчена здійснила серйозні дослідження, щоб обґрунтувати переваги використання електроакустичних засобів, таких як слухові апарати та кохлеарні імплантати. Також вона досліджувала та обґрунтовувала питання виховання глухих, проблеми глухих, інтеграції в масові школи, а також питання сім'ї та ранньої реабілітації дитини з порушенням слуху [512].

Тим часом продовжувався розвиток підготовки фахівців для спеціальної освіти. 2000 року Інститут спеціальної педагогіки у Варшаві було перейменовано в Академію спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej). Відбулось оновлення та удосконалення системи підготовки фахівців [402] (Додаток АА).

На початку ХХІ століття основними завданнями спеціальної освіти в Польщі були універсальність викладання та усунення соціальних, психологічних і архітектурних бар'єрів. Крім того, вона має забезпечити умови, адаптовані до темпів розвитку дитини у відкритій системі, що створює можливість переходу між окремими типами шкіл та на кожному етапі навчання. Це потребує якомога швидшого розпізнавання порушень та надання підтримки розвитку шляхом організованої психологічної, педагогічної та реабілітаційної діяльності [461].

Наступна мета – реалізація програми, що відповідає індивідуальним потребам дитини та розвиває її у повсякденному житті, із зазначенням потенціалу та сильних можливостей розвитку дитини. Ще одна мета – відстежувати освіту дитини за допомогою мультиспеціалізованого колективу, який знаходиться поза школою, у

співпраці з батьками. Індивідуальне навчання вдома не вітається і відбувається у виняткових випадках. Була розроблена системи транспортування дітей до школи [461].

Відповідно, серед численних спеціальних закладів, які допомагають батькам дітей-інвалідів, важливу роль відіграють психолого-педагогічні консультаційні центри. Їх завдання полягає, серед інших, у виявленні порушень у дітей, діагностика та рекомендація різних форм освіти (спеціальної та інтеграційної). Центри можуть поради з вибором найкращої форми навчання для дитини, але остаточне рішення щодо вибору правильного методу навчання та типу школи залежить від батьків або опікунів [461].

До 1993 року спеціальний заклад був єдиною можливою формою навчання дітей-інвалідів у Польщі. Після цього в польській системі спеціальної освіти почали з'являтися інтеграційні заняття в загальноосвітніх школах і консультаційний центр вже рекомендував батькам дитини не лише спеціальні школи, а й інтеграційні відділи, організовані в державній школі. З 2000 року консультативний центр змінив назву на психолого-педагогічний консультативний центр та рекомендував три варіанти навчальних закладів: державна школа, інтеграційна школа або спеціальна школа [443].

Психолого-педагогічні консультативні центри виконують наступні функції:

1. Безкоштовні консультації батькам дитини з неповносправністю;
2. Діагностика дитини;
3. Заняття / реабілітація;
4. Організація психолого-педагогічної допомоги;
5. Адаптація навчальних умов відповідно до інвалідності дитини;
6. Організація відкритих уроків та презентацій передового досвіду;
7. Розширення знань та набуття нових навичок;
8. Підтримка розвитку;
9. Використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій;
10. Групи підтримки / співпраця батьків з подібними проблемами;

11. Збільшення мотивації для взаємодії, спрямованої на ефективний розвиток дитини та її включення в соціальне життя;
12. Організація студентського стажування та волонтерства [424].

З 2001 року в Польщі були вже чотири форми здобуття освіти неповносправними:

- спеціальна школа,
- індивідуальне навчання, що реалізуються в державній школі,
- інтеграційні класи та школи,
- інклюзивне навчання [461].

Перша і друга форми – це сегрегація, друга – часткова інтеграція, третя – повністю інтегративна. Діти-інваліди віком від 3 до 7 років, які потребують особливих форм педагогічного впливу, повинні відвідувати спеціальні дитячі садки або спеціальні відділення при загальних дитячих садках. Такі заклади призначені для дітей з такими порушеннями: сліпих, глухих, з інтелектуальними порушеннями та хронічно хворих. Їх завдання – забезпечити догляд за дитиною-інвалідом та охопити його систематичними навчальними втручаннями, що імітують його розвиток та компенсують недоліки. Ці впливи залежать від типу інвалідності та індивідуальних особливостей дитини [461].

Дітей, які не можуть відвідувати початкову школу, переводять до спеціального початкового закладу освіти. Залежно від інвалідності дитини, в таких закладах реалізується відбір змісту навчальних програм початкових шкіл, а також програми, спеціально адаптовані до здібностей учнів. У спеціальних школах для сліпих, із порушеннями зору, слуху, хронічно хворих, з травмами опорно-рухового апарату реалізується та ж основна навчальна програма, що і в початкових школах. У школах для розумово відсталих або глухих дітей існують спеціальні програми, адаптовані до здібностей таких дітей. Вони містять елементарні знання про суспільство, культуру та технології, а також програмний зміст для підготовки до професії. Існують базові спеціальні професійно-технічні школи для молоді з інвалідністю, а також професійно-технічні середні школи та технікуми для сліпих та глухих [461].

Загалом, у Польщі створена дуже гнучка система для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Деякі діти охоплюються спеціальною освітою лише протягом обмеженого періоду часу, поки вони не досягнуть відповідного рівня розвитку, а потім можуть бути переведені до загальноосвітньої школи. З іншого боку, діти з постійною втратою працездатності перебувають під опікою спеціальних навчальних закладів до того часу, поки не почнуть працювати [461].

2001 року була введена нова форма – індивідуальна освіта. Відповідно до Постанови Міністра освіти від 12 лютого 2001 року «Про необхідність індивідуального навчання дітей та підлітків, стан здоров'я яких перешкоджає відвідуванню школи», рішення приймають команди, які працюють в центрах публічного педагогічного та психологічного консультування та інших державних спеціалізованих консультаційних центрах. Вони приймають рішення на прохання батьків дитини або законних опікунів. Якщо команда приймає негативне рішення, зазначаючи, що немає необхідності в індивідуальній освіті, заявник може подати апеляцію протягом 14 днів з дня його отримання до шкільного наглядача. При позитивному рішенні індивідуальне навчання організовує директор школи в тому районі, в якому проживає дитина. На прохання батьків керівник закладу може дозволити дитині навчатись поза школою та встановлює умови його виконання [461].

Кожен педагог у своїй роботі повинен керуватися принципом всебічного трактування навчальних взаємодій та принципом пластичності (індивідуального підходу). Принцип всебічного визнання навчальних взаємодій визначає, що спеціальний педагог повинен бути відповідальним за організацію дидактичного та навчального процесу з дитиною-інвалідом. Це змушує вчителя співпрацювати з різними фахівцями, сімейним, близьким та віддаленим соціальним середовищем. Вчитель повинен повністю усвідомити необхідність такої співпраці, але також вміти ефективно її організувати [461].

Були визначені принципи роботи фахівців з батьками неповносправних дітей, які є актуальними і в наш час:

- батьки для фахівців не вороги;

- якщо відчуваєте дискомфорт, попросіть когось іншого керувати реабілітацією дитини;

- не реагуйте на емоційну поведінку батьків;
- ваші стосунки з батьками є лише стосунками допомоги;
- зверніться за допомогою до інших фахівців для допомоги батькам [423].

У Польщі неповносправні можуть бути як з довідкою про інвалідність, так і без неї. Інвалідність встановлюється за рішенням суду. Якщо учень або студент має довідку Центру психолого-педагогічного консультування про необхідність спеціальної освіти через заявлену інвалідність, то це є надійною гарантією того, що вчителі та викладачі повинні адаптувати навчальні програми, підібрати відповідні форми та методи роботи, навчально-методичні посібники, створювати умови для проходження зовнішніх іспитів (згідно з чинним розпорядженням Міністерства національної освіти від 10 червня 2015 року «Про детальні умови та спосіб оцінювання, класифікації та навчання учнів та студентів у державних школах»), а також можливість здійснення реабілітації [443].

Другу групу учнів складають діти та молодь із хронічними захворюваннями, батьки або опікуни яких можуть подати прохання про необхідність індивідуального навчання через стан свого здоров'я, що ускладнює їм чи заважає відвідувати школу. Якщо прохання задоволене, то вони навчаються індивідуально з учителем у школі чи вдома [443].

Згідно статистичних даних, 2004 року в Польщі було 6,2 мільйона людей з інвалідністю, з них 4,8 мільйона осіб були юридично непрацездатними (з посвідченням про інвалідність); 2009 року – 8,1 мільйона (майже 4,2 мільйона осіб мали юридичне посвідчення непрацездатності або його аналог) [441]; Школи відвідувало 73,50% учнів із середнім та важким ступенем інвалідності та 59,45% із важкими порушеннями. 2014 року – 4,9 мільйона польських громадян непрацездатні, зокрема, понад 3,8 мільйона з юридичним посвідченням непрацездатності або його еквівалентом. Загалом, кожна п'ята особа з інвалідністю не мала посвідчення чи юридичного статусу непрацездатності, кожен десятий житель Польщі мав свідоцтво

про втрату працездатності [441]. Це свідчить про те, що у Польщі більша кількість осіб з інвалідністю, ніж в Україні.

Однією з важливих проблем забезпечення прав інвалідів, зокрема і на освіту, яку необхідно було вирішити, був універсальний дизайн. Тут можна виділити два виміри. Перший стосувався реабілітаційних взаємодій, орієнтованих на роботу з інвалідом, спрямований на адаптацію його до життя в оточенні. Другий включав реабілітаційні заходи, орієнтовані на проектування та організацію середовища, адаптованого до різних розладів, можливих змін фізичного та / або когнітивного стану. Ідея універсального дизайну пропагує принципи соціальної справедливості доступу до освіти та інших послуг, які повинні застосовуватися до всіх без винятку [524].

Система освіти в Польщі на центральному рівні керується двома відомствами: Міністерством національної освіти та Міністерством науки і вищої освіти [243]. Всі реформи освіти в країні, які відбувалися до цього часу, підводили її до стандартів, необхідних для інтеграції польського суспільства у європейське співтовариство. Водночас, це не означало простого копіювання європейського досвіду шкільництва, все було обмірковано та виважено, що наближало до євростандартів якість навчання [34].

Вступ Польщі до Європейського Союзу 2004 року став переломним у процесі трансформації польської освіти. Це започаткувало нові тенденції в загальній та спеціальній освіті [510].

У 2004/05 навчальному році створені перші державні спеціальні школи для навчання дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями. Була запроваджена нова основна навчальна програма дошкільної освіти та загальної освіти, визначена нова роль дошкільної освіти та навчання 5 та 6-річних дітей, з'явилися нові завдання для дитячих садків та шкіл, введена нова система педагогічного нагляду [448].

У Постанові Міністра національної освіти і спорту від 18 січня 2005 року «Про умови організації освіти, виховання та піклування про дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями та соціально незахищених ситуаціях у спеціальних

дитячих садках, школах та відділеннях, а також у центрах» зазначено, що вчителі, які проводять освітні та корекційні уроки, у співпраці з батьками учня повинні:

- визначати потреби в розвитку та освітні можливості дітей та молоді з неповносправністю;

- організовувати та проводити навчальні заняття і виховну роботу (обирають або розробляють програми дошкільної освіти та навчальні програми, розробляють для кожного учня та реалізують індивідуальні освітні програми);

- готувати та проводити заняття з соціотерапевтичної ревалідизації;

- надавати або організовувати різні форми психолого-педагогічної допомоги для дитини та її родини [461].

У своїй роботі вчитель повинен враховувати: тип хвороби, інвалідність, використовувати методи реабілітації, ступінь самостійності, вік та особистість дитини [461].

Спеціальна педагогіка постійно розширює сферу своєї діяльності, виходячи за рамки традиційно зрозумілої педагогіки виховання дітей-інвалідів. Однією з нових областей, яка інтенсивно розвивається, стала підтримка раннього розвитку та раннє втручання [482].

До середини 1990-х років медична парадигма переважала у програмах ранньої підтримки дітей з обмеженими можливостями. Надалі принципова зміна полягала у відходженні від діяльності, зосередженої безпосередньо на дитині-інваліді, для співпраці з сім'єю та побудови партнерських відносин з її членами, насамперед з батьками [503].

Перший досвід у цьому напрямі відбувся внаслідок впровадження загальнодержавної пілотної програми Міністерства освіти у сфері ранньої підтримки «Програма ранньої багатоспеціалізованої всебічної координованої та постійної допомоги дітям» (2005–2007). Поняття «ранньої підтримки» (*wczesne wsparcie*) з'явилося в декількох нормативно-правових актах. Були визначені необхідні для роботи в галузі ранньої підтримки фахівці, розпочаті короткі методичні курси, потім навчання з ранньої підтримки [482]. Також використовуються терміни, такі як ранній розвиток (*wczesny rozwój*) та раннє втручання (*wczesny wspomaganie*).

Згідно з законодавчим визначенням, ранньою підтримкою є «робота, орієнтована на надання багатогранної психосоціальної допомоги та підтримки сім'ї, ранній психолого-педагогічний вплив на дитину-інваліда з метою поліпшення її функціонування» [501].

Підтримку раннього розвитку регулюють наступні нормативно-правові акти: Закон від 7 вересня 1991 року «Про систему освіти» (із змінами та доповненнями), постанова Міністра національної освіти від 3 лютого 2009 року «Про організацію ранньої підтримки розвитку дітей», розпорядження Міністра національної освіти від 12 березня 2009 року «Про кваліфікацію вчителів та визначення шкіл, в яких можуть працювати вчителі без вищої освіти або які тільки закінчили вищий навчальний заклад» [485].

Розпорядження 2009 року визначає кваліфікацію вчителів, які проводять заняття з раннього втручання дитини. Вони повинні мати освіту з психології, педагогіки або спеціальної педагогіки в галузі ранньої підтримки розвитку дитини та мати досвід роботи. До раннього втручання також можуть бути залучені такі фахівці як логопед, психолог, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог та інші – залежно від потреб дитини та її сім'ї [485].

Закон про систему освіти передбачає допомогу у вигляді ранньої підтримки розвитку дітей-інвалідів та їх сімей з моменту народження дитини до моменту навчання в школі. Рання підтримка може бути надана після звернення батьків та рішення громадських психолого-педагогічних і спеціалізованих консультаційних центрів, консультативних груп недержавних консультаційних центрів [485].

У Польщі заходи раннього втручання проводяться інституціонально, тобто у відповідно обладнаних центрах раннього втручання або ранньої підтримки. Згідно постанови Міністерства народної освіти від 11 жовтня 2013 року, раннє втручання також може надаватися у дитячих садках та на базах спеціальних шкіл [514]. Водночас, якщо в безпосередній близькості немає можливості отримати допомогу з ранньої підтримки, батьки звертаються до органів місцевого самоврядування (муніципалітети, повітові староства). Вони повинні організувати відповідну допомогу та зазначити заклад, в якому буде надаватися така підтримка. Фінансова

допомога буде спрямована органам місцевого самоврядування для організації ранньої підтримки розвитку дитини [485].

Батьки повинні бути залучені до роботи у тріаді «батько-дитина-терапевт». Співпраця фахівців з батьками повинна бути задовільною для обох сторін і зосереджуватися на цілях та проблемах, зазначених батьками. Фахівці не нав'язують готових рішень, а допомагають батькам. Взаємодія зосереджена на формуванні компетенцій батьків та інших членів сім'ї для ефективної підтримки розвитку дитини. Фахівці пропонують допомогу з урахуванням конкретних потреб сім'ї, допомагають сім'ї мобілізувати ресурси та користуватися мережами соціальної підтримки. Вони будують партнерські стосунки з батьками, засновані на взаємоповазі та довірі [503].

У Польщі існує дві концепції щодо раннього втручання:

- перша впроваджується в установах підтримки раннього розвитку при Міністерстві національної освіти,
- друга, раннє втручання, організовується при Міністерстві охорони здоров'я [485].

Раннє втручання вважається основою педагогічних взаємодій, оскільки навички, вироблені в ранньому дитинстві, зокрема особисті компетентності, впевненість у собі та почуття відповідальності, є основою для подальшого навчання, накопичення людського капіталу та успіхів на ринку праці [484].

Наказ від 23 грудня 2008 року «Про основні навчальні програми дошкільної освіти та загальної освіти в окремих школах» та проект Міністерства національної освіти від 5 лютого 2009 року «Про внесення змін до Положення про рамки навчальних планів у державних школах» мали істотний вплив на методи навчання у спеціальних школах, зокрема на вивчення іноземних мов. Це був значний виклик викладачам мов у спеціальних школах, адже вимагало знання специфіки викладання та дидактики, а учні повинні були вивчати дві мови, а іноді навіть три, включаючи польську [415].

Одним із нормативно-правових актів, який вносить важливі зміни в якість освітніх послуг, є пакет Положень Міністра національної освіти від 17 листопада 2010 року (із наступними змінами), у якому зазначено:

- 1) умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та підлітками з неповносправністю в спеціальних дошкільних закладах, школах, класах та центрах;
- 2) умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та підлітками з неповносправністю в основних та інтегрованих дошкільних закладах, школах та класах;
- 3) принципи надання та організації психологічної та виховної допомоги в громадських дошкільних закладах, школах та установах [467].

Таким чином, польська система освіти, включаючи спеціальну освіту, протягом десяти років була суттєво змінена. На початку нового десятиліття вона продовжувала зазнавати якісної трансформації, пов'язаної з новими нормами, що стосуються психологічної та освітньої допомоги [467].

Можемо констатувати, що через 20 років після позбуття комуністичного панування відбулися суттєві зміни в системі освіти Польщі. Ідеї, що містилися в міжнародних документах, стали реальністю. Суспільство почало сприймати людину з інвалідністю як рівноправну [499]. Проте, перед системою спеціальної освіти стояли нові виклики та дилеми (Додаток АБ).

Актом від 3 грудня 2010 року щодо імплементації деяких положень Європейського Союзу у сфері рівного поводження Польща включила норми Європейського союзу щодо рівного поводження з особами з неповносправністю [494].

Дослідниця Голубєв-Конєчна зазначає, що 2010 року освітні реформатори, посилюючи ідеї вирівнювання освітніх можливостей, визнали особами з неповносправністю всіх тих, хто з різних причин не може опанувати стандарти програмних вимог внаслідок їх інвалідності. У наказі Міністерства народної освіти від 17 листопада 2010 року «Про принципи надання та організації психолого-педагогічної допомоги в державних дитячих садках, школах та установах» вперше було визнано, що «особливі освітні потреби стосуються дітей та підлітків з порушеннями розвитку», а також пояснено, чому відокремлення певних учнів від однолітків може бути корисним: «Визнання спеціальних освітніх потреб дозволяє правильний підбір методів, шкіл, центрів та дидактичних і навчальних дій, що

призводять до задоволення потреб і, таким чином, створюються оптимальні умови для інтелектуального та особистісного розвитку» [443].

Відповідно до Постанови Міністра національної освіти від 17 листопада 2010 року «Про принципи надання і організації психологічної та виховної допомоги в державних дошкільних закладах, школах та установах», до групи осіб з особливими освітніми потребами, яким необхідна спеціальна освіта, виховання та догляд входять особи, у яких встановлено:

1) інвалідність (інтелектуальні порушення, порушення зору, порушення слуху, рухові порушення, включаючи афазію, множинні порушення, аутизм, включаючи синдром Аспергера),

2) соціальна дезадаптація,

3) ризик соціальної дезадаптації,

4) особливі здібності та таланти,

5) специфічні труднощі з навчанням,

6) порушення мови,

7) хронічне захворювання,

8) кризові або травматичні ситуації,

9) академічні невдачі,

10) проблеми, пов'язані з умовами життя дитини та її сім'ї, способом проведення вільного часу, взаємодією з громадою,

11) труднощі з адаптацією, пов'язані з культурними відмінностями або зміною навчальних умов [467].

Спеціальна школа в Польщі цього періоду – це навчальний заклад, який все ще суттєво відрізняється від державної основної школи. Він надійно виконує цілі та завдання спеціальної освіти, ефективно навчає та виховує дітей та підлітків з неповносправністю [448].

Спеціальні школи та шкільні освітні центри є відкритими, динамічними, екологічно орієнтованими центрами для спеціалізованої освіти, професійної діагностики, реабілітації та професійної підготовки дітей і молоді з інвалідністю. Вчителі не забувають, що контакт зі здоровими однолітками позитивно впливає на

процес виховання, тому організують зустрічі з іншими дітьми у формі спільних урочистостей, ігор, поїздок або спортивних заходів, які включаються в плани виховної роботи [448]. Водночас, кількість майже всіх видів спеціалізованих класів та заходів у початкових школах за останні десять років значно скоротилася. У середніх школах помітно збільшується кількість лікувальних, навчально-оздоровчих, корекційно-компенсаторних та логопедичних занять [467].

У цей період загальна кількість інвалідів в Польщі становила понад 4,7 млн. осіб, частина з яких – це діти до 18 років [506].

Через зміни, що відбуваються в соціальній ментальності, а також враховуючи відхід від медичної парадигми, відбулося зосередження уваги на тому, що належать до спільної концепції поняття «інвалідність», актуальною і важливою стала тема самостійності інваліда. Так, завдяки підтримуючим та альтернативним методам спілкування, використовуючи символи, жести, комунікатори, інші технічні пристрої (слухові апарати, кохлеарні імпланти), діти з порушеннями слуху мають можливість спілкуватися з іншими та активно впливати на соціальне середовище [426]. Це стало можливо завдяки активному розвитку комунікаційних технологій. Інтернет став новим простором для людської діяльності, а також важливою, хоча і інноваційною, дослідницькою областю, що забезпечує доступ до людей з різних середовищ та усуває територіальні обмеження [426].

Постанова Міністерства національної освіти про психолого-педагогічну допомогу від 1 лютого 2011 року зазначає, що вона повинна полягати у визнанні індивідуальних потреб в освіті та розвитку, а також індивідуальних психофізичних можливостей. Знання вчителем діагнозу дитини, її потреб у розвитку та вихованні, сімейної ситуації, психофізичних можливостей, талантів та інтересів необхідні йому для планування відповідних дій щодо навчання, підтримки дитини та її сім'ї [455].

У польських навчальних закладах було введено посаду шкільного радника. До найважливіших його завдань належать діагностика шкільного середовища, психолого-педагогічна допомога, як індивідуальна, так і групова, а також координація роботи школи в галузі педагогіки батьків. Важливою є також тісна співпраця з установами, які підтримують школу, що допомагає вирішувати складні

проблеми з учнями і є профілактичним органом, тобто надає предметні та практичні знання в галузі психології та педагогіки. Шкільний радник також здійснює організацію підвищення фахового рівня вчителів у школі та позашкільних навчальних закладах [455].

6 вересня 2012 року Президент Республіки Польща ратифікував Конвенцію ООН «Про права осіб з інвалідністю» [443], що відкрило шлях до офіційного запровадження, розширення та удосконалення інклюзивної форми навчання. З цього часу батьки дітей-інвалідів отримали широкий вибір – діти можуть навчатися на індивідуальній, дистанційній формі, у спеціальних, інтеграційних школах або з відділами інтеграції та інклюзивних школах [448].

Внаслідок реформи системи шкільної освіти двоступенева структура (8+4) трансформувалася у треступеневу (6+3+3) без зміни загального періоду навчання та віку учнів. Своєрідністю загальної системи освіти Польщі є її нова структура: дошкільні навчальні заклади або однорічна підготовка дітей шести років до навчання у початковій школі; початкові школи; гімназії – новий тип шкіл, адаптований для навчання учнів молодшого підліткового віку (13-16 років); ліцеї і технікуми (післягімназійні школи), що надають повну середню освіту (випускники осучаснених професійних шкіл продовжують навчання у додаткових ліцеях або додаткових технікумах); професійні (післяліцейні) школи, вищі навчальні заклади [243].

Особливістю польської дошкільної спеціальної освіти є те, що з раннього віку відбувається виховання самостійності дитини. Освітня підготовка до життя у XXI столітті вимагає від дітей молодшого віку розвитку таких звичок, як вміння приймати рішення, наполегливість, вміння вирішувати проблеми і творчий підхід [436].

Організаційна та фінансова відповідальність місцевих органів влади за розвиток освіти сприяє раціоналізації шкільної мережі. У результаті реформи державного управління та реформи освіти, на центральному рівні розробляється і реалізується лише національна освітня політика, тоді як функції управління освітою, школами та іншими навчальними закладами делеговані гміні та повіту. Воєводства управляють лише школами, що працюють на надрегіональному рівні.

Відповідальність за педагогічний нагляд покладається на керівників регіональних органів управління освітою (освітні куратори) 16 воєводств [19].

Джерелом фінансування сфери шкільної освіти в Республіці Польща є освітня частина загальної субвенції з державного бюджету. Її сума для всіх органів місцевого самоврядування визначається щорічно в законі «Про державний бюджет», а потім Міністр національної освіти встановлює алгоритм розподілу цих коштів між відповідними органами місцевого самоврядування. Органи місцевого самоврядування також встановлюють правила оплати праці вчителів та надання фінансової підтримки учням та студентам, несуть відповідальність за інвестиції в освіту і визначають правила отримання та використання школами коштів, отриманих від юридичних та фізичних осіб. Так, 2013 року освітня субвенція з державного бюджету становила майже 70 % загальних витрат на шкільну освіту. Державні витрати на вищу освіту майже повністю фінансуються з державного бюджету [19].

Водночас, у організаційній та фінансовій відповідальності місцевих органів влади за розвиток освіти є й певні недоліки. Зокрема, на практиці за відсутності спеціальних закладів або центрів комуна може відійти від принципу підтримки студента з особливими освітніми потребами або значно обмежити надану йому підтримку. Мінімальна допомога, отримана таким чином, буде непропорційною освіті, яку могла отримати до децентралізації (50 000 злотих на рік на одного учня) або спеціальному дитячому садку. З одного боку, фінансові витрати для комуни будуть нижчими, а з іншого боку – дитина не доотримає необхідної їй корекційно-розвиткової допомоги, що вплине на її розвиток та якість життя [526].

В цей час увага спеціальної освіти також була звернута на таку категорію дітей з неповносправністю як обдаровані діти. Були розроблені анкети для їх виявлення, створені в навчальних закладах команди фахівців по роботі з ними, які розробляють програму роботи з такими учнями у формі індивідуальної освітньої програми. Ця програма при необхідності модифікується відповідно до сучасних потреб та можливостей учня, а її реалізація здійснюється у співпраці з батьками дитини [517].

Сліпоглухонімі діти в Польщі також не залишаються поза увагою науковців, фахівців та суспільства. В країні діє Асоціація сліпоглухих, яка, зокрема, зважаючи

на специфіку порушень, займається для них підготовкою професійних перекладачів. Такі помічники повинні мати знання та навички для підтримки людей з порушеннями зору та слуху. Дуже часто цю функцію виконують члени сім'ї та друзі глухонімих людей. Проте, існує велика група людей, які після навчання (організованого Товариством глухих) та здачі іспиту можуть виконувати таку роль. Наразі в Польщі працює понад 300 таких перекладачів серед молодих людей. Є також люди похилого віку, які хочуть присвятити свій вільний час іншим людям і проходять навчання [464].

Відповідно до Постанови Міністра національної освіти від 30 квітня 2013 року «Про правила надання та організації психолого-педагогічної допомоги в державних дитячих садках, школах та установах», зазначена психолого-педагогічна допомога складається із визнання та задоволення індивідуальних потреб у розвитку та вихованні дитини, а також із визнання індивідуальних психофізичних здібностей учня. Важливе діагностування не лише освітніх потреб учня, а й його потенціалу та сильних сторін. Лише на основі достовірної та всебічної діагностики вчитель може спроектувати відповідні навчальні й терапевтичні заходи. Тому створення належних умов для реалізації загальнообов'язкової освітньої програми, діагностичних методик (Додаток АВ) має бути завданням колективу, який організовує психолого-педагогічну допомогу для конкретної дитини [414].

Оскільки основні школи переживали в цей період трансформацію, спеціальні навчальні заклади взяли на себе нові функції та роль консультативних установ з виконанням нових завдань, а саме:

- надання суттєвої підтримки вчителям масових шкіл та батькам дітей-інвалідів;
- надання педагогічної та спеціалізованої допомоги окремим дітям;
- аналіз та оцінка складних випадків дітей, які навчаються у масових школах;
- розробка та поширення методів та методичних матеріалів у галузі спеціальної освіти;
- організація тренінгів для вчителів та батьків;
- надання підтримки інвалідам під час виходу на ринок праці [448].

2014 року вийшло Положення Міністерства народної освіти «Про індивідуальну обов'язкову щорічну дошкільну підготовку дітей та індивідуальне

навчання дітей та підлітків». Відповідно до нього, індивідуальне навчання може проводитись в окремому приміщенні в школі – наодинці з учителем, з можливістю брати участь у інших формах роботи зі своїм класом. Проте, у шкільній практиці ситуація найчастіше виглядає таким чином, що дитина-інвалід відвідує уроки зі своїм класом, а після окремих уроків надаються додаткові години з вчителями конкретних предметів для закріплення або опанування знаннями [443].

У цей період в Польщі 152,575 учнів-інвалідів здобували освіту на всіх рівнях, що становить 2,4% від усіх учнів, причому цей відсоток становить 1,6% для дитячих садків (включаючи колективи дошкільної освіти та дошкільні пункти), 2,6% для початкових шкіл та 3,5% для нижчих середніх шкіл. Майже половина всіх учнів (46%) відвідували спеціальні школи, 20% – дитячі садки, 37% – початкові школи і 47% – нижчі середні – школи [433].

2014-2015 років відбувались часткові перетворення, які є частиною поточної реформи системи спеціальної освіти. Зміни, запроваджені в цей період, не були пов'язані з радикальною трансформацією шкільної системи [438]. Цей період визначався як час відносної стабілізації сфери освіти.

Однією з характерних рис освітньої системи Польщі є постійне збільшення тривалості обов'язкової освіти. Наприкінці 1990-х вона складала 8 років початкової школи. У рамках реформування освіти, з 1999 року, цей період був продовжений на один рік і включав в себе 6 років обов'язкової початкової освіти та 3 роки обов'язкової середньої освіти. В 2004 році період обов'язкового навчання був подовженим ще на один рік обов'язкової дошкільної підготовки для 6-річних дітей. Починаючи з вересня 2011 року ця вимога стосується 5-річних дітей [243].

Збільшення тривалості обов'язкової освіти пов'язано з тим, що реформа пішла назустріч учням професійних шкіл, які бажали продовжувати свою освіту, а вищі навчальні заклади отримали більшу самостійність та стали повноправними суб'єктами польської науки. Почастішали контакти студентів Польщі зі студентами з інших країн Європи завдяки різноманітним освітнім програмам Європейського союзу. Це стало передумовою функціонування такої системи освіти, яка відрізняється конкурентоздатністю та високим престижем [34].

Спеціальні дошкільні заклади Польщі розраховані на дітей з порушеннями зору, слуху, руховими порушеннями, хронічними захворюваннями (дошкільні заклади у сфері охорони здоров'я), середнім та важким порушенням інтелекту та множинними порушеннями. Спеціальний дошкільний заклад може бути незалежним закладом або організаційно пов'язаний зі спеціальною початковою школою, спеціальним центром освіти та догляду або закладом охорони здоров'я. Що стосується дітей із заявою про особливі освітні потреби, дошкільна освіта може надаватися дитині старше шести років, але не довше кінця навчального року в календарному році, коли дитині виповниться десять років. У 2009/2010 навчальному році спеціальну дошкільну освіту отримувало 6 827 дітей-інвалідів [467].

2015 рік не став проривом у реформуванні системи спеціальної освіти. Його можна розглядати як період виправлення (уточнення, узгодження, уніфікації) обов'язкових правових актів. Це також рік законодавчого застою у сфері модернізації навчального процесу (компетентності вчителя, основні навчальні програми, освітні програми тощо) [438].

У цей час професор Збігнев Тарковський (Zbigniew Tarkowski, Люблінський медичний університет) під час виступу на науковій конференції «Діагностика та терапія в діяльності логопеда та терапевта як сфера міждисциплінарної співпраці. Медичний, мовний, психологічний та педагогічний контексти» (Варшава, 24 травня 2016 року) зазначив, що логопеди часто відчують себе невпевнено у ролі діагноста. Джерелом низької діагностичної активності логопедів може бути міждисциплінарний характер діагнозу. Відповідно, тоді вони чекають діагнозу лікаря або психолога і проводять терапію на цій основі. З. Тарковський запропонував розробити парадигму самостійності в діагностиці логопедії, яка впливатиме на престижність та значення логопедичної терапії. Робота над цим напрямом триває [453].

Набув оновленого значення термін «реабілітація». У сучасному тлумаченні це відновлення втрачених цінностей, наприклад, прав, місця в суспільстві, незважаючи на залишену інвалідність, сліпоту, глухоту, розумову відсталість або інші відхилення від норми. Багатогранна реабілітація – це довготривала діяльність, спрямована на

багатопрофільну реабілітацію інвалідів. Її завдання – відновити інвалідів до самостійної та активної участі у соціальному та професійному житті [413].

Система освіти в Польщі не стоїть на місці і реформується, відповідно до викликів суспільства та вимог часу. Відтак, з грудня 2016 року почалася реформа середньої освіти в Польщі, яка триває до 2020 року: поступово скасовується освітній рівень «гімназія», початкова школа перетворюється в восьмирічну, після неї 4-річний ліцей чи 5-річний технікум. Разом 12 років шкільного навчання [376].

У зв'язку продовженням реформ, на початку 2017 року в Польщі був ліквідований Інститут розвитку соціальних служб, що також стосувалось і спеціальної освіти (Додаток АГ) [486].

З 2017 року освіта в Польщі виглядає наступним чином (Додаток АД):

- дошкільна освіта (przedszkole): з 3 до 6 років
- початкова школа (szkoła podstawowa): з 6-7 років і не пізніше 18 років
- післяпочаткова школа (szkoła ponadpodstawowa) – ліцеї, технікуми: з 16 до 20 років
- вища освіта: з 18 років, після закінчення післяпочаткової школи. Для вступу необхідно скласти іспит [376].

Матура (matura, egzamin maturalny) – спеціальний екзамен, що складається по закінченню навчання у старшій школі в Польщі і є необхідним для отримання атестату про закінчення та здобуття середньої освіти і вступу до вищої школи (szkoła wyższa). Екзамен складається з обов'язкових предметів та предметів на вибір. Наразі до обов'язкових відносять математику, польську мову та іноземну на базовому рівні. Іноді університети встановлюють предмети, які є необхідними для вступу саме в цей навчальний заклад [376].

Оцінки діти починають отримувати з IV класу. Система оцінок у Польщі трохи відрізняється від української 12-бальної системи. В Польщі використовується 6-бальна система, де 6 – це найвища оцінка, 1 – найнижча, а саме:

- 6 – відмінно
- 5 – дуже добре
- 4 – добре

- 3 – задовільно
- 2 – допустимо
- 1 – незадовільно [376].

Учні в Польщі користуються електронними щоденниками (e-dziennik) на різноманітних платформах, доступ до яких можливий через Інтернет. В такому щоденнику зберігається уся поточна інформація шкільної діяльності учня – оцінки, перекази, пропуски і прогули, домашні завдання, зауваження і похвала, оголошення від вчителів. Код доступу та пароль на свою електронну адресу отримує від школи окремо кожен учень і батьки [376].

Вага оцінки (Waga oseny) – це спеціальна позначка над основною оцінкою учня. Кожна школа відповідно до регламенту надає вагу від 1 до 3 кожному роду діяльності на уроці, щоб можна було об'єктивно вирахувати середній бал за роботу протягом року. Наприклад, контрольна робота має вагу 3, усна відповідь на уроці – 2, виконання презентації з домашньої роботи – 1. В результаті для учня вираховується середній бал з предмету за всі його оцінки разом із вагою. Щоб вирахувати середній бал, кожен оцінку треба додати стільки разів, скільки вона «важить» і поділити на кількість [376].

Як і в Україні, навчання в державних навчальних школах Польщі є безкоштовним. Але батьки оплачують підручники, страхування, харчування, проживання в інтернаті [376].

Кожна дитина у віці від 7 до 18 років зобов'язана відвідувати навчальні заклади, якщо цього не відбувається, батьки або опікуни несуть покарання – аж до позбавлення батьківських (опікунських) прав. Щоб вступити до школи, дітей записують заздалегідь, наприклад, ще в березні. Можна піти навчатись в школу в своєму районі, або записатись в іншу. У другому випадку питання вступу розглядається безпосередньо директором навчального закладу. Вступ до приватної школи також проходить через рішення директора в індивідуальному порядку. Також є така посада як «Куратор навчання за місцем проживання» (Wojewódzkie Kuratorium Oświaty), до якого у разі потреби можна звертатись за порадою та допомогою [376].

У цей період в Польщі був підготовлений звіт «Освіта дітей з обмеженими можливостями» як загальний аналіз розвитку системи спеціальної освіти протягом 20

років. У ньому, окрім іншого, пропонувалося ширше та гнучкіше розуміння терміну «спеціальна педагогіка» (*pedagogika specjalna*, цей термін використовується частіше, ніж «спеціальна освіта» (*specjalna edukacja*)), та вводився новий термін «діти з особливими освітніми потребами». У цю широку категорію увійшли всі діти, які не могли впоратися з вимогами навчальної програми, реалізованої за допомогою рутинних методів навчання. Ці діти мають більш серйозні порушення у навчанні, ніж більшість однолітків, що заважає їм використовувати широко доступні форми навчання (Додаток АЕ). Ці діти здатні досягти задовільних успіхів у навчанні, але потребують педагогічної допомоги у вигляді:

- спеціальної навчальної програми, наприклад, обмеження / або розширення навчального матеріалу,
- спеціальних методів навчання з урахуванням їх потреб, обмежень та можливостей,
- їх повинні навчати спеціально підготовлені вчителі,
- їм потрібні різні організаційні рішення, наприклад, більш тривалий час для оволодіння матеріалом, індивідуальна система оцінювання, адаптована до здібностей учня [489].

В останні роки в Польщі також почав набувати вживання термін «спеціальні освітні потреби» (*specjalne potrzeby edukacyjne*). Він вводиться для опису широкого спектру явищ, охоплюючи як потреби дуже обдарованих дітей, так і осіб з неповносправністю. Тому спеціальні освітні потреби визнаються більш широким явищем як потреби в періодичному або постійному догляді, навчанню за допомогою методів, адаптованих до обмежень та можливостей конкретної дитини, необхідності індивідуалізованої навчальної програми та індивідуального виховного підходу [489].

Діти та молодь з неповносправністю можуть навчатися у трьох типах дошкільних закладів та шкіл:

1. основні дошкільні заклади та школи (1-2 дитини з особливими освітніми потребами в групі / класі, максимум 30 дітей, спеціалізовані заходи проводяться в консультаційних центрах),

2. інтегровані дошкільні заклади та школи (у пропорції одна дитина з особливими освітніми потребами та чотири без порушень, максимум 20 дітей; підтримка – спеціальний вихователь під час уроків, ресурсна кімната для додаткових занять з логопедом, фізіотерапевтом, психологом – за бажанням),

3. спеціальні дошкільні заклади та школи (кількість дітей залежить від інвалідності; спеціальні вихователі, логопед, фізіотерапевт, психолог) [467].

Обов'язкова освіта охоплює:

- один рік дошкільної підготовки;
- обов'язкове очне навчання в школах до закінчення гімназії (9 років навчання);
- обов'язкове навчання (неповний день) до досягнення 18 років в старших класах школи або в рамках професійної підготовки, яку пропонує роботодавець [243].

В Польщі впроваджена і діє єдина європейська система дошкільної освіти – *przedszkole*. Це означає, що у батьків є вибір, або віддавати дитину в дитячий садок на повний або скорочений день, крім останнього року, що передує вступу в початкову школу, він є обов'язковим на повний день. Більшість дитячих садків у Польщі – муніципальні, але є і приватні [243].

Діти-інваліди охоплюються навчанням у дитячому садку від 3 до 6 років. Перебування в дитячому садку може бути продовжено до 10 років, якщо дитина має комбіновані порушення [461].

Дошкільна освіта у Польщі проходить у два етапи: для дітей у віці до 3 років – у дитячих яслах, які 2011 року були переформатовані у дитячі клуби; а для дітей у віці 3-6 років – у дитячих садочках (*przedszkole*), підготовчих класах в початкових школах та в інших дошкільних закладах. До 2011 року яслі, в яких, виховуються діти до 3 років, перебували в підпорядкуванні системи охорони здоров'я і вважалися установами, які надають медичні послуги, зокрема забезпечують профілактику і лікування дітей віком до 3 років під час знаходження батьків на роботі. Сьогодні ці заклади переведені до компетенції Міністерства праці та соціального захисту. Власне, термін «дошкільна освіта» майже не використовується в Польщі; натомість вживають

«дошкільний догляд» (opieka przedszkolna) або «дошкільне виховання» (edukacja przedszkolna) [243].

Відповідно до програми реформ, протягом перехідного періоду 2009-2013 років, батьки самі вирішували, у якому віці дитина піде до школи і, відповідно, з якого віку розпочнеться обов'язкове підготовче навчання до школи [243]. Проте, ситуація змінилась. Згідно Закону від 29 грудня 2015 року «Про внесення змін до Закону про систему освіти та деякі інші акти», дитина-інвалід, яка йде до школи та має посвідчення про необхідність спеціальної освіти, може почати навчання при досягненні 9-річного віку, а 2016 року відбулася чергова зміна – при досягненні 8-річного віку (до 2010 року – 10-ти річного віку). Всі інші діти йдуть до школи у віці 6 років [443].

На сьогодні спеціальна освіта в Польщі (на рівні початкової, середньої та старшої школи) здійснюється в спеціальних або загальноосвітніх школах зі спеціальними, інтегрованими та загальноосвітніми класами, а також у спеціальних центрах освіти та догляду, інших закладах освіти та піклування. Діти з особливими освітніми потребами навчаються в одному з вищезазначених навчальних закладів на підставі заяви громадського психолого-освітнього консультаційного центру (або іншого громадського консультаційного центру) із зазначенням необхідності спеціальної освіти або індивідуального навчання [467].

У Польщі існують наступні типи середніх шкіл:

I. Молодші класи середньої школи є обов'язковими для всіх.

- 3 класи гімназії (gimnazjum). Після їх закінчення проводиться зовнішній стандартний екзамен, обов'язковий для всіх учнів, який дає доступ до старших класів середньої освіти.

II. Старші класи середньої школи.

- 3 класи загальнопедагогічного ліцею (liceum ogólnokształcące), випускники якого отримують атестат зрілості (świadectwo maturalne) після складання випускних екзаменів (egzamin maturalny);

- 3 класи основної професійної школи (zasadnicza szkoła zawodowa), випускники якої отримують диплом, що підтверджує їх професійну кваліфікацію;

- 4-річний технікум (technikum), у якому студенти можуть отримати диплом, що підтверджує їх професійну кваліфікацію, а також можуть здати екзамени на атестат зрілості та отримати його.

III. Заклади післяшкільної освіти (szkoła policealna)

- для тих, хто отримав середню освіту, пропонуються програми до 2,5 років навчання, по завершенню яких отримують дипломи про професійну кваліфікацію [243].

Спеціальні початкові школи (szkoła podstawowa) та спеціальні середні школи обслуговують дітей та молодь з особливими освітніми потребами. Спеціальні початкові та нижчі середні школи також можуть бути організовані в центрах спеціальної освіти та піклування, освітніх центрах для молоді з соціальною недостатністю, молодіжних центрах соціальної терапії, будинках соціального захисту, інтервенційних центрах, денних центрах підтримки або закладах охорони здоров'я (включаючи санаторії). Також проводиться індивідуальне навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, спеціальні класи для дітей з особливими освітніми потребами організовуються в загальноосвітніх початкових та середніх школах [467].

Гімназія (gimnazjum, цей рівень реформується). В результаті реформи системи освіти 1999 року, гімназія була введена як новий вид школи для юнаків і дівчат у віці від 13 до 16 років. Навчання триває три роки. За підсумками навчання учні здають досить серйозні іспити з мови, історії, природознавства, а також фізики, математики та хімії. Результати випускних іспитів в гімназіях, на відміну від тестів по закінченні початкової школи, серйозно впливають на подальшу долю учня. Оцінки, отримані на цих іспитах, визначають, чи буде учня прийнято в коледж, ліцей чи продовжить отримання середньої освіти в професійно-технічному училищі [243].

Спеціальні загальноосвітні школи (включаючи додаткові школи) – це загальноосвітні середні школи для дітей, які потребують спеціальної організації навчання та спеціальних методів роботи. Такі школи дотримуються графіку та навчальних програм, розроблених для загальноосвітніх шкіл, і додатково працюють над реабілітацією [467].

Спеціальні професійні та загальнопрофесійні вищі середні школи (Szkoly ponadgimnazjalne) – ліцеї та технікуми можуть бути організовані як самостійні установи або як складова частина інших навчальних закладів. Вони також можуть бути організовані в закладах охорони здоров'я. Залежно від типу школи курс навчання триває від двох до п'яти років. Спеціальні професійно-технічні та загальноосвітні професійні школи адаптуються (з точки зору навчальної програми та організації) до потреб і психофізичних здібностей молоді з неповносправністю. Їх завдання – підготувати підлітків до роботи в окремих галузях та професіях [467].

Навчання в коледжі або ліцеї триває 3-4 роки. Після закінчення навчання здається екзамен у формі тестування (matura) – це сукупність іспитів, які перевіряють знання студентів після закінчення середньої школи. При вступі до вищої школи, як і у нас, результати цих іспитів відіграють ключову роль, адже польські студенти мають можливість навчатися безкоштовно в державних ВНЗ. Перевагою ліцею перед профтехучилищем є те, що за підсумками випускних іспитів можна пройти у вищий навчальний заклад без іспитів або зі здачею незначних тестів [243].

Власне, в цьому етапі криється ключова різниця між звичною нам системою освіти і польською. У той час як ми в більшості випадків спокійно закінчуємо останні два класи школи (хоча коледжі та технікуми також залишаються як варіант), польські учні на цю останню стадію середньої освіти витрачають, як мінімум, три роки. Найпопулярнішими варіантами є загальноосвітні та профільовані ліцеї, однак чимало студентів йде і по іншому шляху: навчання в чотирирічних коледжах або комбінація з дворічної професійної школи і дворічного додаткового загальноосвітнього ліцею. У будь-якому випадку, до початку отримання вищої освіти жителі Польщі підходять у віці 19-20 років [243].

Спеціальні навчально-практичні школи – це трирічні школи, що діють на основі навчальних програм нижчих середніх шкіл. Вони призначені для студентів із середнім або важким ступенем порушення інтелекту та студентів з множинними порушеннями. Випускники спеціальних навчально-практичних шкіл отримують сертифікат про навчання. Подальше навчання не планується після закінчення такої школи [467].

Також існують Центри спеціальної освіти та догляду (Specjalne ośrodki wychowawczo-opiekuńcze) та Центри спеціального догляду (Ośrodki specjalnej opieki). Реабілітаційні та освітні центри призначені для дітей та молоді з глибокими інтелектуальними порушеннями. Ці заклади організують групові реабілітаційні та виховні заходи відповідного основній навчальній програмі для їх освітнього рівня. Заняття проводяться вчителем, компетентним викладати даний предмет. Кількість учнів – чотири-вісім [467].

Для студентів, які мають труднощі з навчанням та демонструють інші порушення розвитку, організуються спеціалізовані заходи, які включають корекційні та компенсаторні заходи, логопедичну, соціотерапевтичну допомогу та інші терапевтичні заняття. Вони мають наступну специфіку:

1. Організуються коригувальні та компенсаційні заходи для учнів, у яких діагностовано специфічні труднощі в навчанні, які не дозволяють їм здобувати знання та вміння, що відповідають основній навчальній програмі для свого освітнього рівня. Заняття проводять викладачі з кваліфікацією педагогічної терапії. Кількість учасників – два-п'ять.

2. Логопедичні заняття організуються для учнів із порушеннями мовлення, які погіршують спілкування та перешкоджають навчанню. Заняття проводять викладачі, які мають кваліфікацію логопеда. Кількість учасників – два-чотири.

3. Соціально-терапевтичні заняття та терапевтичні заняття організуються для осіб з порушеннями функцій та розладів, які ускладнюють їх соціальне функціонування. Заняття проводять викладачі, які мають кваліфікацію терапії або соціотерапії. Кількість учасників від 3 до 10 [467].

Спеціальні школи та освітні центри – це «останні місця», які можна запропонувати, коли дитина-інвалід не може працювати в системі громадської та інтеграційної освіти. Через значні порушення у розвитку в своїй щоденній роботі вони потребують не стільки зосередження на навчальній діяльності як у школі, скільки на терапії та реабілітації [443].

Спеціальні школи та освітні центри, у структурі яких також функціонують школи-інтернати (подібно до навчально-реабілітаційних центрів в Україні) – це

установи сегрегаційного типу, призначені лише для учнів, які мають рекомендацію про необхідність спеціальної освіти. Учні з обмеженими можливостями відвідувати їх не можуть. Однак не можна стверджувати, що польські спеціальні установи закриті та відірвані від середовища. Їх студенти також мають можливість інтегруватися з однолітками-інвалідами, хоча такий тип інтеграції варто називати не постійним, адже студенти-інваліди беруть участь у змаганнях різного типу, особливо художнього характеру, вони спільно організують виставки своєї роботи, використовують культурні заходи, такі як кіно, театр, ходять у музей, беруть участь у фестивалях та інших заходах [443].

Кількість учнів в одному класі визначається положеннями закону «Про освіту», а саме: у школах для глухих і слабочуючих учнів – від 6 до 8, сліпих та слабозорих – від 8 до 10, з втратою працездатності – від 8 до 12, з розумовою відсталістю – від 10 до 16, із середньою та вираженою розумовою відсталістю – від 6 до 8, з аутизмом – від 2 до 4 [443].

Певною мірою польські спеціальні школи мають негативний імідж. У порівнянні з інклюзивною формою навчання часто використовується аргумент, що спеціальні заклади «погані», застарілі, принижують гідність для дитини та його родини. Тому багато батьків перевели своїх дітей до державних чи інтеграційних шкіл, хоча це не завжди є виправданим для дитини. Водночас, є частина учнів-інвалідів, для яких спеціальна школа є найкращим варіантом навчання [443].

У Польщі на кожне місто, в якому знаходиться спеціальний навчально-виховний заклад, покладаються обов'язки, а саме:

- Надання безкоштовного транспорту до школи та догляду під час подорожі або відшкодування витрат на проїзд дітей, які відвідують державні початкові та молодші середні школи,
- Фінансування освіти з посиленням освітніх субсидій для осіб з обмеженими можливостями,
- Організація психолого-педагогічної допомоги,
- Створення умов для оцінювання та проведення зовнішніх іспитів [424].

Подальша трансформація спеціальних шкіл, шкільних і освітніх центрів, зміцнення їх іміджу як вузькоспеціалізованих установ є викликом для наступного етапу розвитку системи спеціальної освіти [448].

Окремо потрібно зазначити про педагогічних працівників. Професія вчителя, вихователя або викладача в Польщі є престижною, відповідальною, захищеною державою та профспілкою і добре оплачуваною [211].

Спеціальний педагог – це вчитель, який не лише працює в школі, дитячому садку, консультує, але також допомагає батькам у вихованні дитини, часто розуміючи не лише потреби, які вона має, але і свої власні [211].

Спеціальний вихователь – це людина, яка разом з дитиною та батьками докладає зусиль щодо її реабілітації, тимчасово входить до складу сім'ї, яка виховує дитину з неповносправністю [211].

Основним законодавчим актом, що регулює кваліфікаційні вимоги до вчителів, їх обов'язки, умови праці в системі шкільної освіти є Вчительська хартія 1982 року [243].

Початкова підготовка вчителів початкової та середньої школи надається в рамках двох секторів освітньої системи: в секторі вищої освіти і в секторі шкільної освіти. В секторі шкільної освіти педагогічну освіту надають педагогічні коледжі (*kolegium nauczycielskie*) [243].

Вчителем може бути особа, яка:

1) має диплом про вищу освіту і отримала кваліфікацію вчителя, має диплом про завершення педагогічного коледжу або коледжу підготовки вчителів іноземної мови;

2) дотримується основних моральних принципів;

3) задовольняє вимогам щодо здоров'я, що підтверджується медичною довідкою [243].

Відповідно до Вчительської хартії в Польщі є чотири категорії вчителів:

- вчителі-стажери,
- контрактні вчителі,
- штатні вчителі,

- дипломовані вчителі [243].

Хто починає працювати вчителем, отримують категорію вчителя-стажера і мають пройти «випробувальний термін» (staz) тривалістю в один навчальний рік для того, щоб бути підвищеними до наступної категорії – контрактних вчителів [243].

Для того, щоб перейти в наступну категорію, вчитель повинен:

- мати відповідну кваліфікацію;
- пройти «випробувальний термін» і отримати позитивну оцінку своїх професійних досягнень за цей період;
- його заяву на підвищення має схвалити кваліфікаційна комісія, або, у випадку контрактних вчителів, необхідно скласти іспит [243].

Вчителі приймаються на роботу директором навчального закладу. З ними укладається трудовий договір на один рік випробувального терміну у випадку вчителів-стажерів і безтерміновий у випадку контрактних вчителів. Трудовий договір з вчителем перетворюється у штатне призначення після того, як були виконані вимоги до зарахування в штат [243].

Міністерство національної освіти встановлює програмні рамки та визначає типові програми, а вчитель є безпосереднім автором програми навчання [85]. Він має право вибирати конкретні методи, форми роботи та навчальні посібники, керуючись їх ефективністю [489].

Дуже важливим елементом роботи вчителя є співпраця з батьками. Батьки – це основа, від якої залежить ефективне функціонування школи та побудова позитивних стосунків на рівні батько-дитина-вчитель. Вчителі усвідомлюють, наскільки потрібні добрі стосунки з батьками задля досягнення результату [455].

Батьки учнів мають право брати участь у роботі мультидисциплінарної команди, які виконують функціональну оцінку рівня розвитку дитини (що є основою для побудови індивідуальної програми розвитку (indywidualny program rozwoju terapeutycznego), а також при необхідності її модифікації. Індивідуальна програма розвитку – це своєрідна угода між школою та батьками [443].

Вважаємо за потрібне звернути увагу на заробітну плату фахівців, адже це безпосередньо впливає на якість їх роботи, а відповідно на навчання і розвиток дітей

з особливими освітніми потребами. Зарплата вчителів складається з основного окладу, низки надбавок, серед яких надбавки за стаж, мотиваційні надбавки, надбавки за умови праці, доплати за понаднормові години, за заміну та інших виплат, передбачених трудовими відносинами. Розмір основного окладу залежить від професійної категорії вчителя, кваліфікації та навчального навантаження. Розмір надбавок залежить від стажу роботи, якості викладання, виконання додаткових завдань або проведення заходів, займаної посади та умов праці [243].

2009 року, після внесення змін до Вчительської хартії, була введена наступна шкала окладів від базового окладу для працівників бюджетного сектору, який встановлюється Законом про бюджет:

- вчителі-стажери – 100%,
- контрактні вчителі – 111%
- штатні вчителі – 144%
- дипломовані вчителі – 184% [243].

Тривалість робочого часу учителів не може перевищувати 40 годин на тиждень. Сюди входить час на викладання, проведення позаурочних заходів, індивідуальної роботи з учнями, час, необхідний для підготовки до уроків, самоосвіти тощо. Обов'язкове тижневе навантаження, яке необхідне для отримання повного окладу, залежить від типу закладу – 25 годин для вихователів дитячих садків; 26 – для педагогів та вихователів, що працюють в школах-інтернатах, 15 годин для викладачів педагогічних коледжів. Педагоги, які працюють більше часу, отримують надбавку за понаднормову роботу [243].

Вчителі мають право на оплачувану відпустку під час шкільних канікул, які тривають близько 2 місяців. Водночас, вчитель, який пропрацював у школі не менше 7 років, може взяти оплачувану відпустку строком до 1 року за станом здоров'я з метою лікування (має бути рішення медичної комісії). Вчителі із загальним стажем роботи 30 років, в тому числі 20 років зі спеціальним статусом (вчитель, викладач, інспектор), мають право на передчасний вихід на пенсію [243].

Велику роль у діяльності навчального закладу відіграє батьківська рада. У законі про освіту від 1991 року є положення про те, що в школі може бути призначена

батьківська рада. Від 1 вересня 2007 року батьківська рада є офіційним представником батьків і з часом набуває нових прав. На сьогодні обов'язком навчального закладу є створення батьківської ради [243].

Рада батьків – це група батьківських представників з усіх класів, таємно обраних на демократичних виборах. Вона є представником всіх батьків у контактах з директором, педагогічною радою, учнівською радою та позашкільними закладами [243].

Батьківська рада має право збирати, витратити кошти раціонально та економно, звертатися до директора з питань, пов'язаних з освітою, безпекою, якістю викладання або шкільними фінансами. Батьківська рада затверджує навчально-профілактичну програму школи, дає висновки щодо шкільного набору підручників, навчальних програм та проекту фінансового плану, який подає директор. Рада батьків обирає голову, заступника, скарбника, секретаря, тобто президію батьківської ради та ревізійну комісію, орган, який контролює фінанси та управління ними [243].

Водночас, батьки виконують не лише контролюючу функцію та співпрацю з педагогами, вони мають і обов'язки. Зокрема, батьки зобов'язані реєструвати своїх дітей у школі та забезпечувати їх регулярне відвідування. Якщо батьки не дотримуються шкільного або навчального зобов'язання, на них накладається фінансове стягнення або розглядається питання про позбавлення батьківських прав [246].

Парадигма підтримки раннього розвитку, орієнтована на сім'ю, розвивається в Польщі протягом більше ніж двох десятиліть. Наразі її домінуючою рисою є відхилення від прямого впливу на дитину до впливу на батьків, а точніше – від впливу на дитину через посередництво батьків. Прихильники нової парадигми вважають, що сім'я повинна бути основною сферою підтримки розвитку дитини. Вони підкреслюють, що дії повинні: 1) здійснюватися якомога раніше, 2) здійснюватися в сімейному середовищі, 3) здійснюватися у співпраці з батьками та іншими членами сім'ї, 4) здійснюватися з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей дитини і її родини [503].

На сьогодні підтримку раннього розвитку отримують чотири групи дітей, а саме:

До першої належать діти, які народилися з інвалідністю, наприклад, з генетичними порушеннями, ураженням шлункової, нервової системи та порушеннями органів чуття. Це діти-інваліди від народження.

Другу групу складають діти, які розвивались належним чином, але їх розвиток було порушено через травму, хворобу або дію шкідливого чинника, – наприклад, вони втратили зір через аварію, зазнали пошкодження мозку внаслідок гіпоксії тощо, тобто це набута інвалідність.

Третя група включає дітей, яким загрожує інвалідність через затримку або порушення розвитку в одній або декількох сферах. Якщо порушення виникають у кількох сферах, тоді можна говорити про «затримку психомоторного розвитку» або про «повільніший розвиток».

До четвертої групи належать діти, яким загрожує інвалідність через проблеми під час вагітності, низьку вагу при народженні, ускладнення пологів або несприятливі умови навколишнього середовища. Це умовно «діти з ризиком».

Хоча у дітей з третьої та четвертої груп немає інвалідності, ймовірність його виникнення висока. Тому діти з цих груп також охоплені діями, що сприяють їх розвитку та перебувають також у сфері спеціальної освіти [503].

Впровадження 2018 року Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ) дало нові інтерпретаційні можливості стосовно змісту та сфери застосування терміну «інвалідність». У підходах до таких дітей була впроваджена біопсихосоціальна модель, яка є домінуючою основою для розуміння інвалідності [417].

Окремо зупинимось на інтеграційних та інклюзивних процесах. За весь період незалежності Польща проводить політику реформування реабілітаційної підтримки інвалідів і забезпечення послуг за місцем проживання таких громадян [66]. Спільне навчання та виховання дітей різних освітніх можливостей та потреб існує у Польщі вже понад тридцять років. Водночас у Польщі немає широкого використання терміну «інклюзивна освіта» або «інклюзивне навчання», переважно використовуються

терміни «інтеграція часткова» (częściowa integracja) та «інтеграція повна» (pełna integracja) (в Україні це відповідає інклюзивному навчанням).

Перша дошкільна інтеграційна група була створена у Варшаві ще 1989 року. Включення дітей в систему інтеграції регулюється законодавством:

- Законом «Про систему освіти» (1991, із змінами та доповненнями);
- Постановою Міністра національної освіти від 4 жовтня 1993 року за № 29 «Про принципи організації догляду дітей з обмеженими можливостями, їх освіту в дитячих садках, школах та організація спеціальної освіти»;
- Постановою Міністра національної освіти від 25 травня 1993 року за № 15 «Про принципи надання психолого-педагогічної допомоги учням» [461].

Повна інтеграція офіційно була введена з 2001 року. Вона передбачає максимальне включення дітей та молоді з неповносправністю до звичайних шкіл та інших навчальних закладів, що дозволяє їм, по можливості, максимально бути та зростати серед здорових дітей. З того часу сфера різноманітних форм інтеграційної освіти з кожним роком збільшується [461].

Метою змін є забезпечення учнів з неповносправністю системою навчання, виховання та догляду, адаптованою до їхніх спеціальних освітніх потреб і розвиток та психофізичні можливості [448]. Інтегровані заняття організуються, щоб дати учням з обмеженими можливостями здобути знання та навички в межах своїх можливостей у загальноосвітніх школах [467].

Для дітей з інвалідністю були організовані спеціальні або інтеграційні класи в початкових школах (з вересня 1999 року також у молодших класах), а також у професійно-технічних та спеціалізованих середніх школах, які забезпечують контакт з іншими дітьми [461].

Спеціальні класи в загальноосвітніх школах є проміжною формою між інтеграцією та сегрегацією [443]. Вони організуються після заяви батьків про особливі освітні потреби дитини [467].

Рішення про створення інтеграційного класу приймає керівництво школи на підставі рекомендації Психолого-педагогічного консультативного центру. Керівник школи зобов'язаний організувати умови відповідно до рекомендацій, що містяться у

рішенні про необхідність спеціальної освіти, адаптувати програму до індивідуальних потреб та можливостей учня, планувати додаткові заняття для такої дитини, а також підвищення кваліфікації для вчителів. Клас повинен постійно мати двох вчителів: вчителя та другого вчителя, бажано спеціального [461]. Кількість учнів в інтегрованому класі повинна становити від 15 до 20, у тому числі від трьох до п'яти учнів з обмеженими можливостями [467].

Основні класи, організовані в загальноосвітніх школах, – це заняття, які може відвідувати один-два учні з інвалідністю. В регламенті щодо освіти немає точного визначення основного класу, тому він визначений за аналогією інтегрованого класу [467].

Діти-інваліди, крім участі в заняттях, також беруть участь у додаткових заняттях, які призначаються Психолого-педагогічною консультацією залежно від індивідуальних освітніх потреб (реабілітація, логопедія, лікувальна гімнастика, фізична реабілітація тощо) [461]. Також беруть участь у позакласних, шкільних заходах та урочистостях разом з іншими учнями, проводять разом перерви, що дозволяє реалізувати ідеї інтеграції навіть таким частковим чином [443].

Батьки, які створюють інтеграційні класи у своєму районі, мають право:

- Відмовити у влаштуванні дитини-інваліда до спеціальної школи і, навіть, не погодитися на індивідуальне навчання. Це означає, що муніципалітет зобов'язаний, якщо батьки цього бажають, забезпечити відповідну форму навчання: інтеграційні класи або спеціальні класи в державній школі;

- Вимагати переведення дитини зі спеціальної школи в державну школу, якщо вони переконані в правильному рішенні;

- У виняткових ситуаціях, через дуже серйозні порушення розвитку дитини, вони мають право скерувати дитину, наприклад, до «школи життя», спеціальний центр або на індивідуальне навчання [461].

Водночас, батьки дітей отримують від вчителів та психолого-педагогічного консультаційного центру детальні вказівки щодо всебічної програми розвитку, що реалізується вдома [461].

Інтеграційна школа або школа, яка має інтеграційні класи, може отримати спеціальну субсидію від Міністерства національної освіти. Інтегративне навчання дешевше, ніж індивідуальне навчання. Вчителі, які працюють в інтеграційних класах, повинні вдосконалювати свої навички на курсах підвищення кваліфікації та тренінгах [461].

2007 року у Польщі було зареєстровано 1563 навчальні заклади, які мають відділи інтеграції, з них 380 – дитячі садки, 716 – початкові школи [408]. На даний час у Польщі дуже мало спеціальних класів. Їх кількість почала зменшуватися після 2001 року через нестачу учнів (неможливо зібрати необхідну кількість дітей одного віку для того, щоб створити клас для учнів з однаковою інвалідністю) [443].

2008 року був проведений проект «Школа для всіх. Учень-інвалід у державній школі» як частина урядової програми «Безпечна та доброзичлива школа». Він був реалізований у п'яти воєводствах та полягав, серед іншого, у тому, що раз на тиждень (у фіксований день та фіксовану годину) в державній школі, яку відвідували окремі учні з неповносправністю, приходив спеціальний педагог, який відповідав на питання вчителя, пов'язані з навчанням конкретних учнів, допомагав вирішувати проблеми, що виникали під час повсякденної дидактичної та навчальної роботи, знаходив та надавав відповідну літературу, тобто збагачував не лише додатковими знаннями та новими навичками, але й надавав їм відчуття безпеки та впевненості у своїх діях. У підсумку проекту така форма підтримки вчителів у їх роботі з учнями-інвалідами була оцінена позитивно [443].

З огляду на результати проведеного експерименту, 2010 року відповідно до Положення Міністерства національної освіти «Про умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та молоддю з обмеженими можливостями та соціально обмеженими у дитячих садках, школах та громадських або інтеграційних відділах» в державну школу, у якій навчаються учні-інваліди, було запроваджено спеціального педагога, функціонально його називають «підтримуючим вчителем», з метою спільної організації навчання учнів-інвалідів [443].

Спеціальний педагог надає підтримку кожному учню, який має довідку про потребу в спеціальній освіті. Вона хоча й індивідуалізована, але носить груповий

характер – під його «опікою» одночасно знаходяться 3-5 учнів-інвалідів. Він приймає участь у розробці та корегуванні індивідуального плану та надання їм всебічної освітньої допомоги та підтримки. Тобто, дитині-інваліду призначається індивідуальний опікун / помічник / вчитель, який допомагає йому працювати в класі, супроводжує його під час перерв та інших шкільних заходів. Проте, самі спеціальні педагоги не повністю задоволені якістю послуг, які вони надають у рамках цієї форми підтримки, через недосконалість нормативно-правової бази. Вчителі інтеграційних класів перебувають у складних ситуаціях через відсутність або неповне знання ролі двох вчителів під час уроку, складні організаційні та методичні ситуації тощо [443].

Учні з неповносправністю під час перебування у навчальному закладі також можуть користуватися послугами помічника, який не пов'язаний з освітою (аналог асистента дитини в Україні). У Польщі послуги спеціалізованої допомоги надаються відповідно до положень соціальної політики та фінансуються з центрів соціальної допомоги для осіб, які мають посвідчення про втрату працездатності або ступінь втрати працездатності, затверджений рішенням суду. Такими помічниками також можуть бути волонтери, служба підтримки, безробітний вчитель, який проходить перекваліфікацію, студенти під час практики, особа, яку приватно оплачують батьки або члени сім'ї дитини [443].

Статистичні дані свідчать про динаміку переходу учнів із спеціальних початкових шкіл до інтегрованих початкових шкіл. У 2009/2010 навчальному році понад 60 % учнів з особливими освітніми потребами навчалися разом із однолітками. Інтеграція на рівні вищої середньої освіти була дуже низькою. Більшість учнів з обмеженими можливостями (понад 80 відсотків) навчалися у спеціальних навчальних закладах [467].

Згідно закону від 2010 року, у загальноосвітніх школах організуються спеціальні класи для учнів із особливими освітніми потребами. Кількість таких учнів у класі має становити від 2 до 16 [467].

Велике значення у польській системі спеціальної освіти надається батькам. Коли в сім'ї є дитина, яка потребує особливих освітніх потреб, ставлення батьків особливо важливе. Спеціальні освітні потреби належать до тієї групи студентів, яка

не може впоратися з вимогами загальноприйнятої освітньої програми. Як зазначає Постанова Міністра національної освіти від 17 листопада 2010 року «Про правила надання та організації психолого-педагогічної допомоги в державних дитячих садах, школах та установах», головну роль в ініціації психолого-педагогічної консультації відіграють саме батьки. Батьки – найкращі спостерігачі своєї дитини, які як тільки помічають тривожні симптоми, повідомляють про них вчителю, який, у свою чергу, повідомляє директору школи. Завдяки такій системі діяльності дитині можна отримати допомогу майже негайно [456].

Польська дослідниця М. Голубєв-Конєчна зазначає, що у регламенті Міністерства народної освіти 2011 року щодо видів та детальних правил експлуатації громадських закладів, умов перебування дітей та молоді в цих закладах, а також розміру та принципів оплати, внесеної батьками за перебування їхніх дітей у цих закладах є положення, яке свідчить про те, що спеціальний навчальний заклад має «співпрацювати з загальноосвітніми школами в галузі діагностики та вирішення дидактичних і освітніх проблем учнів-інвалідів, які відвідують ці школи». Тобто, вчитель звичайної школи може будь-коли звернутися за допомогою до вчителя-фахівця, який працює в спеціальному закладі. Проте, практика свідчить, що ймовірність закриття спеціальної школи через «втрату» дітей-інвалідів нівелює співпрацю між різними видами закладів та фахівцями, оскільки вони є конкурентами [443].

Інтеграція осіб з обмеженими можливостями є дуже складним процесом. Польщі необхідно було подолати багато стереотипів, відійти від забобонів, змінити ставлення, навчити інших розуміти і, перш за все, навчити суспільство толерантності [448].

У 2011/2012 навчальному році в 786 спеціальних початкових школах навчалося 23 773 (40,6%) учнів із посвідченням про необхідність спеціальної освіти через різні види інвалідності. 34 800 (59,4%) таких учнів також відвідували основні початкові школи, зокрема, 793 (2,3%) учнів спеціальні відділення, 14 192 (40,8%) інтеграційні класи та 19 771 (56,9%) інклюзивні. Відсоток дітей з обмеженими можливостями, які відвідували спеціальні початкові школи, мають такий вигляд: 1,1% учнів були

глухими, 5,7% учнів із порушеннями слуху, 0,2% сліпими, 4,1% із порушенням зору, 6,7% з порушеннями опорно-рухового апарату, 5,5% з аутизмом та синдромом Аспергера, 15,1% з множинною втратою працездатності, 32,5% з легким розумовим порушенням, 17,7% з помірним або тяжким порушенням психічного розвитку [518].

2012 року Польща ратифікувала Конвенцію ООН «Про права осіб з інвалідністю», що відкрило шлях для впровадження повної інтеграції, тобто інклюзії. Це було радикальним випробуванням створення спільних процесів навчання та виховання учнів з обмеженими можливостями та учнями з неповносправністю [408].

Реалізація інклюзивної форми навчання означала необхідність проведення глобальної реформи шкільної системи [443].

У Положенні Міністерства національної освіти від 30 квітня 2013 року «Про засади надання та організації психолого-педагогічної допомоги для населення, дитячих садків, шкіл та установ» фокус був перенесений із спеціальних освітніх потреб учня на бар'єри в школі, які необхідно усунути та створити клімат, сприятливий для навчання та виховання всіх учнів. Замість терміну «спеціальні освітні потреби» (*specjalne potrzeby edukacyjne*) почали використовуватися «індивідуальні потреби розвитку» (*indywidualne potrzeby rozwojowe*) та «освітні потреби» (*potrzeby edukacyjne*). Відповідно до останніх тенденцій, спеціальні потреби у польському законодавстві не обмежуються інвалідністю, а враховують соціальну дезадаптацію, загрозу соціальної дезадаптації, особливі таланти, специфічні труднощі з навчанням, мовні розлади, хронічні захворювання, кризові або травматичні ситуації, навчальні невдачі, екологічну недбалість, труднощі адаптації, пов'язані з культурними відмінностями. Вчителі зобов'язані визнавати особливі освітні потреби учнів та надавати їм відповідну психолого-педагогічну допомогу [404].

Наказ Міністерства народної освіти від 24 липня 2015 року «Про умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та молоддю з обмеженими фізичними можливостями, соціально дезадаптованими та із загрозою соціальної дезадаптації» свідчить про необхідність підготовки спеціальної індивідуальної програми навчання, що охоплює, серед іншого, сферу вимог, що відповідають

можливостям студента, методам оцінювання та класифікації, інтегрованій діяльності викладачів та фахівців реабілітаційного характеру, формам психологічних та педагогічних сфер співпраці вчителів, фахівців та батьків. Зазначеним наказом також було врегульовано питання можливості працевлаштування вчителів з кваліфікацією «спеціальна педагогіка» або помічників вчителя 1-3 класів та спільної організації навчання учнів з обмеженими можливостями [404].

У Польщі є приклад існування різних, змішаних форм інтеграції, який ґрунтується на результатах проведеного у 90-х – початку 2000-х років у Гданську експерименті. Його результати були впроваджені 1 вересня 2015 року як педагогічна інновація «Клас з частковою інтеграцією як оптимальний спосіб включення дітей із синдромом Дауна до загальноосвітньої школи». Досвід проведеного експерименту засвідчив, що для того, щоб дозволити дітям із синдромом Дауна інтегративну форму навчання, недостатньо перевести їх у клас або школу, яка називається інтеграційною, яку також відвідують інші діти-інваліди, адже потрібна ретельна підготовка вчителів, батьків, дітей-інвалідів та інших учнів [443].

Необхідно зазначити, що інклюзія в Польщі була визнана найкращою, найефективнішою формою, щоб діти-інваліди могли відчувати, що всі мають рівні права. Водночас, ми погоджуємось із польською вченою та дослідницею М. Голубєв-Конєчною про те, що положення Конвенції, які стосуються впровадження в життя повної та всеосяжної системи освіти для всіх дітей-інвалідів без винятку, потрібно трактувати з великою обережністю. Найважливіше – це добро для кожної конкретної дитини, про що свідчить ст. 7 конвенції, у пункті 2 якої зазначено, що: «Вся діяльність, пов'язана з дітьми-інвалідами, повинна насамперед керуватися найкращими інтересами дитини». Окрім того, у польській системі освіти немає чіткого визначення інклюзивної освіти [443]. Критики повної інтеграції також підкреслюють, що ще немає належним чином підготовлених шкіл, відповідних програм та вчителів, і це частково правда [461]. Безумовно, остаточне рішення про вибір форми навчання залишається за батьками, які переважно обирають повну інтеграцію з однолітками, часто не звертаючи уваги на рекомендації фахівців

психолого-педагогічних консультаційних центрів [443]. Проте, відповідальність за розвиток дитини також лежить на них.

Досвід впровадження в Польщі повної інтеграції свідчить, що така форма освіти передбачає збільшення витрат, які виділяються на одного учня-інваліда в громадському класі, що не завжди враховується органами освіти задля економії коштів, у результаті чого діти-інваліди не отримують в повному обсязі необхідної підтримки та розвитку [443].

Органи місцевого самоврядування, користуючись свободою витрачання освітніх субсидій, застосовують принцип «гроші йдуть за вчителем» 27, який є оптимальним в економічному та політичному плані. Вони надають пріоритет фінансуванню постійних витрат шкіл, де основна стаття – заробітна плата вчителів. У контексті навчання учнів з обмеженими можливостями це означає, що найбільше фінансування отримують спеціальні школи, потім школи з інтеграційними класами і лише в самому кінці масові (інклюзивні) школи. Це правило надає перевагу школам з найбільшою кількістю учнів з інвалідністю на одного вчителя (тобто освіта є найдешевшою) та звільняє органи місцевого самоврядування від труднощів у вихованні таких учнів у масових школах [504, s. 21-22]. Такий механізм фінансування заохочує органи місцевого самоврядування концентрувати учнів з неповносправністю у сегрегованих формах навчання 29. Відповідно у Польщі 53% дітей та підлітків з обмеженими можливостями відвідують спеціальні школи. Однак у містах понад 5000 мешканців, де розташована більшість спеціальних шкіл, ця частка зростає до 61%. А в сільській місцевості через меншу кількість сегрегованих шкіл домінує інклюзивний підхід, і лише 28% учнів-інвалідів беруть участь у спеціальній освіті [432, s. 22].

Незважаючи на безсумнівно багато позитивних змін, що відбулися в Польщі в останні роки, інвалідність все ще залишається у двох основних сферах. З одного боку, це приватна проблема дітей / людей та їхніх рідних, а з іншого, вона належить до «особливої» сфери, тон якої задають, насамперед, професіонали. Навіть відвідуючи інтеграційний клас дитина-інвалід залишається особою, проблеми якої можуть

вирішити лише спеціальні педагоги або іншим належним чином підготовлені фахівці, і лише вони здатні ефективно працювати з такими дітьми [487].

Звернемо увагу на польську вищу освіту. Вища освіта в Польщі має свої особливості. Існують державні вищі навчальні заклади, а також створені після 1990 року приватні [243]. Навчання має денну, вечірню, заочну, дистанційну та екстернатну форми [241].

Студенти з особливими освітніми потребами можуть вступати до вищих навчальних закладів. Першим університетом, який розпочав навчання таких студентів був Сільськогосподарський і педагогічний університет (нині – Університет природничих та гуманітарних наук) у Седльце [463].

Водночас, у Польщі немає загально визнаного визначення терміна «студент з обмеженими можливостями», також немає універсальної згоди на використання словосполучення людина / студент: інвалід, з інвалідністю, з інвалідністю, з обмеженими можливостями тощо. Проте, використання конкретної термінології повинно враховувати кілька факторів. До них належать:

- правові норми (Закон «Про професійну та соціальну реабілітацію та працевлаштування інвалідів» від 27 серпня 1997 року та відповідні положення, що регулюють питання, пов'язані з рішеннями щодо інвалідності);

- фактори, які впливають на можливість реалізації навчальної програми. Варіанти участі можуть бути змінені такими факторами, як: обмеження функціонування на певній (одній чи багатьох) життєвій площині; статус інвалідності (стабільний або прогресуючий) [463].

У той же час вплив цих факторів на успішність процесу навчання може бути нівельований технічними пристроями, архітектурними та організаційними рішеннями тощо [463].

Першим кроком на цьому шляху було припинення визначення потреб студентів з обмеженими можливостями як особливих. Замість того, щоб шукати «спеціальні» методи для задоволення «особливих» потреб, заклади сприймають студентів як рівноправних з однаковими вимогами до всіх, але зі всіма необхідними пристосуваннями [463].

На початку ХХІ століття мотивація осіб з обмеженими можливостями здобувати вищу освіту була недостатньою. Існували наступні бар'єри:

- недостатній рівень викладання;
- недостатнє виділення субсидій для університетів, які навчають людей з інвалідністю;
- місце проживання (село, місто);
- негативне ставлення до людей з інвалідністю;
- низький рівень інформації про людей з різними типами порушень серед працівників університету;
- недостатня організаційна підготовка університету до навчання інвалідів;
- нерівний доступ до університетів в окремих регіонах країни;
- низький матеріальний стан сімей інвалідів [463].

Ситуація поступово змінювалась. Відповідно до Закону «Про вищу освіту» (2005) студент-інвалід має право: отримати відпустку відповідно до регламенту навчання; здійснити переведення до іншого університету; навчатися в більш ніж одній галузі або вивчати інші предмети (також у різних університетах); навчатися за індивідуальним планом та програмою навчання; отримувати допомогу у формі соціальної стипендії (для навчальних або спортивних результатів, на харчування), житлову стипендію, міністерську стипендію (за навчальні досягнення, за видатні спортивні досягнення), надбавки; користуватися 50% знижкою на проїзд у громадському транспорті [463].

Цим законом також визначені Правила оплати праці викладачів. Мінімальні оклади для конкретних посад та розміри інших складових заробітної плати в державних закладах визначаються таким чином, щоб середня місячна зарплата для професорських посад становила не менше 391,8% базового окладу для працівників бюджетного сектору, який встановлюється Законом про бюджет, доцентів і старших лекторів – 261,2%, асистентів, лекторів, інструкторів – 130,6%. Річне навантаження викладачів відповідно до Закону про вищу освіту:

- для науково-дослідницьких працівників – від 120 до 240 годин;
- для викладацького складу – від 240 до 360 годин;

- для викладачів мов, інструкторів – від 300 до 540 годин [243].

Польща, як і Україна, з 2005 року є частиною Болонського процесу, і, відповідно, вища освіта включає в себе такі види програм, які пропонуються державними та недержавними вузами університетського (*uczelnia akademicka*) і неуніверситетського типу (*uczelnia zawodowa*):

- програми першого циклу, які тривають від 3 до 4 років, після їх завершення надається ступінь бакалавра (*licencjat* або *inżynier*, залежно від сфери навчання);

- програми другого циклу, які тривають 1,5-2 роки, після їх завершення надається ступінь магістра (або еквівалентний ступінь, залежно від сфери навчання);

- програми третього циклу або докторські програми, які тривають від 3 до 4 років, пропонують лише вищі навчальні заклади університетського типу [243]. Кваліфікацію магістра можна отримати після закінчення 2-2,5 річних додаткових магістерських курсів на базі ліцензіата та інженера. Щоб отримати вищевказані кваліфікації студенти повинні виконати навчальні плани, захистити дипломні роботи, скласти фаховий іспит [441].

Оцінювання рівня знань студентів здійснюється за шкалою: 5.0 – відмінно, 4.5 – дуже добре, 4.0 – добре, 3.5 – посередньо, 3.0 – задовільно, 2.0 – незадовільно [241].

Навчальний рік охоплює 30 навчальних тижнів, розділених на два семестри. Зимовий семестр розпочинається 1-го жовтня і триває до 15-го лютого наступного календарного року, охоплюючи 15 тижнів навчальної практики, святкові вихідні, зимову екзаменаційну сесію та канікули. Літній семестр розпочинається з 16-го лютого і триває до 30-го вересня, охоплюючи 15 тижнів занять, святкові вихідні, літню екзаменаційну сесію та канікули. Один місяць літніх канікул призначений для навчальної практики [241].

Навчальний семестр та рік закінчується екзаменаційною сесією. Якщо студент не складає сесію відразу, то має можливість перескласти, це називається поправковою сесією, вона платна. Студент має право на дві перездачі. У випадку нескладання більше двох предметів, є можливість продовження навчання за умови, що в

наступному семестрі ці предмети будуть складені. Якщо студент і надалі не складає сесії, то залишається на повторний курс навчання [241].

Однією із головних складових навчального процесу є навчальна практика, здійснення якої відбувається упродовж навчального року, термін її виконання встановлює декан факультету. Якщо студент бере участь у наукових дослідженнях чи розробках, то навчальна практика у такому випадку може бути частково або повністю зарахованою [241].

Під час навчання у вищому закладі студенти можуть брати участь у багатьох міжнародних програмах з обміну студентами, підвищувати свою кваліфікацію у різних країнах Євросоюзу [241].

Державні вищі навчальні заклади не беруть плату за навчання, але студенти мають платити у випадку повторного року навчання через незадовільну успішність, за курси на іноземній мові та курси, які не передбачені у навчальній програмі тощо [244]. Закон «Про вищу освіту» від 2011 року визначає основні обов'язки університетів, які повинні створювати умови для інвалідів для їх повноцінної участі в процесі навчання та досліджень. Крім того, положення регламентують питання, пов'язані із субсидіями студентів, адаптацією процесу викладання та підбором персоналу для конкретних потреб осіб з обмеженими можливостями, формами матеріальної допомоги тощо [463].

Важливу роль у полегшенні доступу до освіти відіграє діяльність Державного фонду реабілітації інвалідів. 2011 року кількість студентів-інвалідів, які здобували вищу освіту в Польщі становила понад 30 тисяч осіб [463]. Окрім цього, принцип рівного доступу до освіти, виражений як у міжнародному праві, так і в положеннях внутрішнього польського права. Гарантування можливостей розвитку всіх осіб з інвалідністю вимагає реакції органів державної влади на бідність серед учнів та студентів та усунення фінансових бар'єрів. Відповідно до змін у ст. 90б розділу 1 Закону про освіту, студент має право на фінансову допомогу із коштів, виділених на ці цілі у державному бюджеті чи бюджеті відповідного підрозділу місцевого самоврядування. Вона надається студентам з метою зменшення відмінностей у доступі до освіти, для подолання бар'єрів у доступі до освіти, що виникають у зв'язку

із складним матеріальним становищем студента та підтримки освіти обдарованих студентів [524].

На сьогодні найбільше осіб з інвалідністю навчається в Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, яка протягом цього періоду також трансформувалась відповідно до вимог часу. Також майже в кожному польському класичному або педагогічному університеті (наприклад, Краків, Вроцлав, Гданськ, Люблін та інші) Польщі створені факультети або кафедри спеціальної педагогіки для навчання осіб з інвалідністю та підготовки кадрів для системи спеціальної освіти [437].

Вищі навчальні заклади проводять різні форуми та конференції, присвячені актуальним питанням спеціальної освіти. Вони слугують джерелом наукового натхнення, імпульсом для того, щоб ділитися здобутками та створювати нові зв'язки в спеціальній педагогіці [437].

Протягом цього періоду представники спеціальної педагогіки зосередили свою увагу на вирішенні основних дослідницьких проблем, а саме на теоретико-методологічному стані їх дисципліни стосовно інших наук про людину та виховання, а також на створення суб'єктивності та особистісної ідентичності інваліда у суспільстві. Науковці та викладачі здійснюють пошук нових стратегій, освітніх та реабілітаційних методів і прийомів, а також виявлення різних альтернативних варіантів для кращої соціалізації осіб з неповносправністю [430].

Вчені у спеціальній педагогіці розрізняють два різновиди (піддисципліни) допомоги: реабілітаційна педагогіка (теорія та практика навчання і виховання людей із соматичними порушеннями) та ревалідаційна педагогіка (теорія та практика навчання і виховання людей з порушеннями соціальної адаптації). Обидві субдисципліни мають спільне коріння, але відрізняються один від одного практичними педагогічними взаємодіями. Крім того, термін «ревалідація» як поліпшення, зміцнення слабкої людської особистості був прийнятий лише в Польщі, а в Європі та світі не використовується. Тому він все частіше замінюється терміном «реабілітація» [430].

У термінології сучасної спеціальної педагогіки, яка окреслює сприйняття, розуміння та інтерпретацію соціального та гуманістичного значення останнього, відбувається перегляд термінів, сучасний підхід до яких викликає серйозні сумніви. Вони включають, серед інших, такі терміни: «інвалід», «інвалідність», «здоров'я», «хвороба», «терапія» [520].

Окрім проблем із зазначенням предмета та об'єкта сучасної спеціальної освіти, спеціальні педагоги також мають проблеми із семантичним підходом до основних понять, пов'язаних з інвалідністю. Відповідно, у спеціальній освіті є очевидна тенденція до пошуку альтернативних (не стигматизуючих) концепцій, необхідних для визначення ідентичності людей з інвалідністю (Sadowska, 2005; Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997; Zakrzewska-Manterys, 1998; Zaworska-Nikoniuk, 2003; Włeszyńska, 1999; Kosakowski, 2009; Krause, 2004, 2009b) (Dycht, 2014).

2015 року минуло чверть століття від початку децентралізації в Польщі. Роль самоврядування в управлінні і фінансуванні польської освіти зараз така природна, що не викликає протиріч, хоча на початку 90-х років минулого століття це викликало багато побоювань та дискусій [55].

До найважливіших успіхів децентралізації польської освіти можна зарахувати:

- Фундаментальне покращення матеріального стану шкіл, яке було здійснене зусиллями територіального самоврядування;
- Забезпечення стабільності фінансування освіти;
- Запровадження громадами гімназійної реформи;
- Обмежені прояви нерівності за якістю і доступністю освіти [55].

Попри безсумнівні успіхи, процес децентралізації освіти мав істотні труднощі.

До найбільшій невдач децентралізації можна віднести такі:

- Конфлікти щодо закриття шкіл;
- Відсутність стандартів фінансування освіти;
- Незрозумілий поділ відповідальності за якість навчання;
- Невдалі зміни у професійному навчанні [55].

2018 року польською дослідницею І. Хжановскою (Iwona Chrzanowska) була видана праця «Спеціальна педагогіка. Від традиції до сучасності» (2018). У ній вона

здійснила спробу показати міждисциплінарні наукові досягнення у галузі традиційних та нових областей досліджень, зосереджуючи увагу на проблемах диференціації розвитку та його наслідках. У книзі викладено тенденції розвитку спеціальної освіти від кінця XX століття, звернена увага на осіб з неповносправністю (інвалідністю) різних вікових груп, охарактеризована допомога і їх підтримка, яка надається з боку держави та недержавних інституцій, а також звернено увагу на сучасні проблеми спеціальної освіти в Польщі.

Загалом, система спеціальної освіти Польщі є цілісним утворенням із багатомірною структурою, яка починається раннім втручанням та завершується підвищенням кваліфікації фахівців, тобто самоосвітою. Її реформування в кінці XX – на початку XXI століття спрямовувалося на підвищення якості навчання й виховання, поступове розширення вищих освітніх рівнів та пристосування їх до економічних і господарських потреб країни, усупільнення та децентралізацію системи управління освітою, збільшення ефективності системи шкільництва (оптимізацію видатків щодо результатів) [43].

Відповідно до вищезазначеного, польська система освіти привертає до себе значну увагу української молоді. Так, згідно даних аналітичного центру CEDOS та Центрального статистичного офісу в Польщі, число українців на навчанні в польських коледжах, Вищих школах та університетах постійно зростає. Також стає ближчою для наших учнів і спеціальна освіта. Зокрема, 2017/18 навчального року Осередок для нечуючих та слабочуючих дітей імені Іоана Павла II в Любліні відкрив два класи для навчання українських дітей з порушеннями слуху. Нині там навчається 15 дітей віком від 14 до 16 років з усієї України. 2018/19 н.р. відкрився ще один клас.

Протягом цього часу збільшився термін освіти в початковій школі, покращилася якість професійної освіти, змінилося підпорядкування освітніх закладів за адміністративним принципом тощо [34]. Без ранньої підтримки та раннього втручання вже неможливо уявити сучасну спеціальну педагогіку, розширилися форми навчання [482]. Інтенсивні зусилля були спрямовані на підвищення рівня обізнаності населення та рівень прийняття людей з інвалідністю [418].

Наразі на порядку денному стоять якість і результативність діяльності національної системи освіти, зокрема і спеціальної, у світлі викликів майбутнього і створення «людського капіталу» та «суспільства, ґрунтованого на знаннях». Серед стратегічних педагогічних ідей, які визначають напрями розвитку освіти, автори польських проектів освітніх реформ виокремлюють такі:

- «розуміти світ і керувати собою»,
- «вчитися впродовж життя»,
- «вчитися, щоб бути» [80].

Цивілізація та культурні трансформації провокують постійний пошук нових рішень, які також стають все більш складними викликами спеціальної освіти в різних її сферах. У багатьох рівнях цієї дисципліни з'являється багато нових важливих понять: з точки зору розуміння інвалідності, сфера соціальної політики та соціального життя людей з особливими освітніми потребами, освітній простір і, нарешті, сфера практичної діяльності [427].

Спеціальна освіта не може залишатися байдужою до досягнень сучасної науки, не може ігнорувати успіхи медицини та новітні технології. Таке ставлення залежатиме не лише від виживання спеціальної освіти як теоретичної та практичної дисципліни, але по суті визначається минулими поколіннями ідеологічним, цілеспрямованим та цілеспрямованим шляхом спеціальної освіти, а також захистом її історичного, гуманістичного та цивілізаційного крижів [519].

Сучасні тенденції пов'язані зі змінами польської спеціальної педагогіки, вони дуже чітко визначають її соціокультурний контекст. Готовність спеціальної освіти оновлювати власні наукові досягнення на теоретичному та практичному рівні доводить ознаку розвитку цієї науки [428].

Подальший порівняльний аналіз за розробленим нами алгоритмом дав змогу встановити, що репрезентація *зовнішніх чинників* якості спеціальної освіти продовжувала складати 100% в обох країнах. *Доступність до освіти* наприкінці періоду: Україна – 240 спеціальних закладів освіти (усього: 28222 дитини), 85 навчально-реабілітаційних центрів (НРЦ) і багатопрофільних навчально-реабілітаційних центрів (БНРЦ) (усього: 9655 дітей), 2620 шкіл з інклюзивним

навчанням (усього: 7179 дітей), 4681 дитина із особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти, відтак загальна кількість дітей склала 49737, що свідчить про її зниження на 34663 (41%); Польща – 992 заклади освіти, у яких, окрім означених у контексті попереднього періоду, навчалися діти з порушеннями опорно-рухового апарату та афазією, діти з аутизмом і синдромом Аспергера, комбінованими порушеннями, соціальною дезадаптацією, поведінковими або психічними розладами (83745 дітей у спеціальних закладах освіти, 74294 дитини в умовах інтеграції і інклюзії), загальна кількість дітей склала 158039, що свідчить про її зростання на 92539 (58,5%) у порівнянні з третім періодом. *Наступність у здобутті освіти* передбачала наявність усіх ланок освіти в обох країнах. Водночас офіційне введення скринінгу новонароджених, впровадження раннього втручання дали змогу зафіксувати позитивні якісні зміни у наданні допомоги дітям означеного віку у Польщі. Виокремлений нами додатковий *зовнішній чинник* якості спеціальної освіти, націлений на оцінку розвитку дитини, якому було приділено увагу в контексті третього періоду, зазнає деяких змін у зв'язку з реорганізацією ПМПК в ІРЦ, а відтак вважаємо за потрібне внести його до загального переліку чинників під назвою «*якість відповідності обраного освітнього маршруту потребам дитини*» і розташувати на першому місці означеного переліку як визначального. Результати дослідження дали змогу встановити тенденцію до різкого зростання кількісних показників у контексті чинника *доступності до освіти*: Польща значно випередила Україну за кількістю дітей з особливими потребами у закладах освіти, а також почала керуватися новою класифікацією особливих освітніх потреб, на основі чого з'явилися нові типи закладів. Водночас в Україні було виявлено зниження цих показників. Якісні відмінності спостерігалися стосовно чинника *наступності у здобутті освіти*: накопичення досвіду раннього втручання у Польщі.

Серед *внутрішніх чинників* якості спеціальної освіти *якість освітнього середовища, якість реалізації освітнього процесу* продовжували складати 100% репрезентації субчинників. *Ресурсне забезпечення навчального процесу* передбачало наявність, у тому числі наукового і навчально-методичного інструментарію для інклюзивних закладів освіти у обох країнах. *Кадровий потенціал спеціальних закладів*

освіти продовжував поповнюватися фахівцями необхідного профілю і в Україні, і в Польщі, проте виникла потреба у підготовці фахівців для інклюзивних закладів освіти, що спонукало на нові пошуки. *Науково-методична робота* відбувалася з опорою на досягнення як вітчизняних вчених, так і закордонних у обох країнах, чому значно сприяла проектна діяльність. Чинник *якості результатів освітнього процесу* продовжував зазнавати подальших позитивних змін, складаючи вже 100% (на 50% вище у порівнянні з попереднім періодом) репрезентації: звернено увагу на визначення критеріїв оцінювання *навчальних досягнень учнів* з особливими освітніми потребами, а також враховано необхідність створення спеціальних умов для формування *культури і вихованості учнів* з особливими освітніми потребами, що підсилено необхідністю створення інклюзивної культури закладу освіти. Відповідно до реорганізації ПМПК в ІРЦ вважаємо за потрібне *внутрішній чинник* забезпечення успішного функціонування ІРЦ назвати «*якість ресурсного забезпечення визначення потреб дитини*» і розпочати з нього весь перелік внутрішніх чинників. З огляду на присутність суттєвих бар'єрів на шляху до усвідомлення філософії прийняття різноманітності, що є необхідною складовою ефективності освіти дітей з особливими освітніми потребами, вважаємо за потрібне врахувати ще один *внутрішній чинник* «*якість прийняття відмінностей*», який, на нашу думку, слід розташувати другим за запропонованою ієрархією послідовності.

Висновки до п'ятого розділу

Реформування освіти в Україні та Польщі, яке розпочалося після отримання незалежності, було зумовлено трьома причинами: значними соціально-економічними трансформаціями в країнах; зміною векторів у політичному, соціальному та економічному розвитку держав; поширенням глобалізаційних та інтеграційних процесів у світі, бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Складність реформування й подальшої модернізації освіти з позиції освітології полягала у тому, що сфера освіти країн не мала можливості реформуватися поступово. Вона повинна була відразу відреагувати не лише на значні соціально-економічні трансформації у самій країні, а й на історичні цивілізаційні зміни,

враховувати глобалізаційні та інтеграційні процеси, реагувати на процес інформатизації суспільства тощо. Це період поступового переходу України від сегрегації до інклюзії.

На початок 90-х років система спеціальної освіти в Україні та Польщі становила складну, розгалужену і диференційовану систему корекційних закладів, реабілітаційних і медико-психологічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних класів при масових школах тощо. У зв'язку із наявністю актуальних проблем та зі зростанням кількості дітей з різними порушеннями, відсутністю потрібної кількості спеціальних (корекційних) закладів, кваліфікованих кадрів тощо, чинні системи спеціальної освіти потребували якісних змін.

Соціально-економічний розвиток України зумовлював визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку спеціальної школи та висував високі вимоги до змісту навчання дітей з особливими освітніми потребами, до розроблення нових технологій педагогічної корекції властивих їм порушень. В цей час почали відкриватися спеціальні освітні установи і для інших категорій дітей з особливими освітніми потребами: з аутизмом, для хронічно хворих і ослаблених дітей.

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилило увагу до проблем дітей з інвалідністю і зумовило потребу у розробленні цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов їх інтеграції у систему сучасних відносин. В Україні вживалися заходи для того, аби не лише зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти. Відповідно, змінюється ставлення до системи спеціальної освіти, до прав і можливостей дітей з особливими проблемами в умовах ліберально-демократичних реформ. Гуманістичний підхід склав підґрунтя для визначення пріоритетних завдань удосконалення освітнього простору, організації навчально-виховного процесу кожної дитини, її життєдіяльності незалежно від психофізичних особливостей розвитку у контексті наукового обґрунтування ідей інтеграції й інклюзії в Україні та Польщі.

Характерною особливістю цього періоду, у зв'язку зі зміною політичного та суспільно-економічного ладу, було реконструювання системи спеціальної освіти в Україні та Польщі на демократичних і гуманістичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки дітей особливими освітніми потребами, вирішення питань їх соціалізації та інтеграції, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей (спеціальні школи, інклюзивне навчання, індивідуальна форма освіти), рівня і діапазону освітніх потреб, децентралізація й демократизація управління і фінансування освіти; прагнення до деідеологізації та зміни мети й змісту гуманітарного аспекту освіти; розробка стандартів у змісті шкільної освіти; прагнення до самоврядування шкіл; скасування монополії держави на створення програм і підручників; надання першочергової уваги викладанню державною мовою; забезпечення свободи для педагогічної творчості, розвиток наукової думки щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, підготовка та підвищення кваліфікації фахівців у галузі спеціальної освіти на нових засадах.

На основі результатів порівняльного аналізу встановлено 100% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й Польщі, що знову підтверджує їхнє подальше зростання у порівнянні з попереднім періодом становлення системи спеціальної освіти. Відсутність кількісних відмінностей репрезентації чинників якості освіти є наслідком впливу схожих соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства цього часу: зміна політичного та суспільно-економічного ладу, реконструювання системи спеціальної освіти в Україні та Польщі на демократичних і гуманістичних засадах. Присутність розбіжностей у кількісному і якісному складі дітей у закладах освіти України і Польщі є результатом реформування та модернізації системи освіти Польщі внаслідок здійснення її аудиту міжнародними експертами. Зростання переліку індикаторів якості спеціальної освіти відбулося за рахунок усвідомлення необхідності визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, створення спеціальних умов для формування їхньої культури і вихованості, розроблення організаційно-методичних засад діяльності ІРЦ,

усвідомлення важливості світоглядних переконань прийняття різноманітності. Визначна роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах продовжувала належати державі, водночас громадські організації, батьки дітей, проектна діяльність справили значний вплив на удосконалення системи спеціальної освіти в означений проміжок часу. Значно розширилася мережа приватних закладів освіти.

На сьогодні освітня політика України та Польщі значною мірою залежить від загальних зовнішніх чинників (кризи, євроінтеграції, глобалізації, трансформації), а реформування освіти спрямовано на реалізацію стратегічної мети обома державами – інтеграції з Європейським освітнім простором. В обох постсоціалістичних країнах має місце модель «навздогінної модернізації» в освіті, хоча це більше стосується України, аніж Польщі. Це політика спрямованого розвитку, яка базується на визнанні універсальності та еталонності західних інституційних, економічних та духовних цінностей, що спричинило усвідомлення необхідності прискорення власного розвитку.

РОЗДІЛ 6

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

6.1. Досвід польських реформ як орієнтир для вдосконалення системи спеціальної освіти в Україні

Особливе місце в системі наук належить спеціальній педагогіці, предметом вивчення якої є процес навчання, виховання, соціальної та трудової адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Формування наукової теорії спеціальної освіти, її змісту, структури, провідних чинників розвитку та рушійних сил сьогодні як ніколи є актуальним завданням завдяки реформуванню та оновленню всіх ланок системи освіти України. Тому реконструкція історії становлення та розвитку системи спеціальної освіти є необхідною умовою розуміння сучасного і прогнозування майбутнього зазначеного напрямку наукових досліджень, взагалі усієї системи спеціальної освіти [135].

Розпочата в Україні реформа спеціальної освіти вимагає глибокого, всебічного і творчого її осмислення як суспільного феномену. Критичне переосмислення історичного досвіду визначається виваженими підходами до розроблення інноваційних стратегій у галузі спеціальної освіти, дозволяє розробляти освітні технології, які забезпечуватимуть трансформаційну перебудову галузі в умовах глобалізації всіх соціальних процесів [71].

На сучасному етапі розвитку суспільства корекційно-реабілітаційну допомогу особам з особливими освітніми потребами можна визначити як суспільний феномен. У процесі історичного розвитку було визнано права та виокремлено основні напрями допомоги особам з інвалідністю, серед яких значне місце займає педагогічна допомога. Об'єктом спеціальної педагогіки як науки були переважно питання навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Втім сучасні виклики суспільства та замовлення нових форм навчання цих дітей розширюють об'єктне та предметне поле наукових досліджень й вимагають не лише розроблення сучасних освітніх технологій, а й визначення інноваційних стратегій у системі

спеціальної освіти, які забезпечуватимуть її трансформаційну перебудову в умовах глобалізації всіх соціальних процесів [71].

Вивчення процесу виникнення, становлення та розвитку такого освітянського напряму як спеціальна освіта, її характерних особливостей у різні періоди історичного розвитку викликає інтерес як в теоретичному, так і практичному аспектах. Теоретичні надбання та досвід минулого можуть стати важливим джерелом для розвитку сучасної теорії і практики української системи спеціальної освіти. Вони можуть слугувати орієнтиром для України в процесі реформування освітньої сфери для дітей з особливими освітніми потребами. А відтак, дослідження багатогранного науково-практичного доробку спеціальної освіти в сучасних умовах вимагає високого рівня історико-логічного аналізу та найретельнішого врахування конкретно-історичного контексту, у якому відбувалися її становлення та розвиток [1].

Історіографічний аналіз розвитку систем спеціальної освіти України і Польщі відповідно до розробленої нами логіко-структурної моделі дослідження кожного з історичних етапів становлення, «концептуальне ядро» якої склав алгоритм порівняння обох країн з огляду на зовнішні й внутрішні чинники якості освіти, дав змогу розглянути освітній феномен «система спеціальної освіти» як парадигматику (типовий вертикальний приклад) ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами у ракурсі соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант, виявити ключові історичні ознаки періодів, динаміку накопичення означених чинників, схожі та відмінні тенденції їхнього прояву в обох країнах, найхарактерніші індикатори розвитку розглядуваного феномену у певні проміжки часу. Відповідно до результатів дослідження було виявлено специфічні, притаманні виключно системі спеціальної освіти чинники її якості, що, на нашу думку, відіграє важливу роль у глибшому розумінні її суспільно значущої функції, сутності, а також векторів її подальшого розвитку. Протилежність тенденцій прояву кількісних показників охоплення освітою дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі історичного розвитку вперше в історії становлення систем спеціальної освіти двох країн продемонструвала високий ступінь контрастності, що спонукало на подальший пошук причин такого явища, однією з концептуальних засад

якого прислужилися отримані нами результати історіографічного порівняльного аналізу.

Україна та Польща історично пройшли тривалий, часом спільний, шлях, починаючи із середини XVI ст. Географічна близькість двох держав, історичні корені, тривалі культурно-освітні зв'язки, схожість менталітету пов'язують їх вже понад 350 років.

В період XIX – початку XX століття активізувалося наукове вирішення методичних питань, наголошувалося на взаємозв'язках теорії і практики навчання дітей з особливими освітніми потребами, які набирають характеру комплексності. Суспільно-економічні зміни, які відбувалися в Польщі у кінці 80-х на початку 90-х років XX ст., викликали зміни в усій системі освіти. Вона пройшла складний шлях трансформації, реформування та модернізації [1].

Наразі Польща є одним з найуспішніших наших сусідів, зокрема і у сфері освіти. Зокрема, за даними дослідження ООН:

- за рейтингом країн світу за рівнем освіти (дослідження 2016 року, охоплено 188 країн) Індекс освіти Польщі становив 0,852. Це 20-те місце в світі та 14-те у Європі серед 51 країни. Україна перебуває на 40-му місці у світі та 29-му у Європі з Індексом освіти 0,803.

- за рейтингом ефективності національних систем освіти (дослідження 2016 року, охоплено 50 країн світу): Польща – 50,8 (32 у світі, 19 в Європі), Україна – 42,1 (42 у світі, 25 в Європі).

- за рівнем середньої освіти (дослідження Організації економічної співпраці і розвитку 2015 року, охоплено 76 країн світу): Польща – 11 у світі, 5 в Європі, Україна – 38 у світі, 29 в Європі.

- за рівнем вищої освіти (дослідження 2017 року, охоплено 50 країн світу): Польща – 50,0 (32 у світі, 19 в Європі), Україна – 47,7 (36 у світі, 22 в Європі).

- за рівнем витрат на освіту (дані на серпень 2018 року, охоплено 153 країни): Польща – 5,1 (64 у світі, 22 в Європі), Україна – 5,3 (57 у світі, 20 в Європі) [112].

На наш погляд, постановка і вирішення нагальних проблем вітчизняної спеціальної освіти потребують творчого переосмислення та порівняння із польською системою з урахуванням тенденцій навчання таких учнів, які склалися протягом досліджуваного періоду, з метою впровадження у педагогічну практику кращих українських та польських здобутків і надбань. Тому проблеми, які на сьогодні стоять перед вітчизняною спеціальною освітою, містять в собі певні механізми їх розв'язання за рахунок вивчення, творчого переосмислення і використання польського досвіду.

У зв'язку з ратифікацією Україною численних конвенцій та декларацій у сфері прав людини, дитини, осіб з інвалідністю наша держава постала перед необхідністю впроваджувати зміни у систему спеціальної освіти, доцільністю її модернізації та вибудовування як національної системи освіти. Водночас, попри значну критику на адресу спеціальної освіти, вітчизняні науковці обстоюють її еволюційну, цілеспрямовану, планомірну трансформацію, спираючись на досягнення сучасної науки і практики (як вітчизняної, так і кращих зразків зарубіжної), оскільки радикальні реформації в цій галузі у сучасних складних економічних та соціокультурних умовах означатимуть її руйнування. Ми вважаємо, що розбудова нової системи в жодному разі не має стати причиною відмови від уже існуючих закладів. Вони можуть стати її прообразом, поступово відповідним чином реорганізуючись [277].

На основі аналізу генезису вітчизняної та польської системи спеціальної освіти, прикладних досліджень у галузі спеціальної педагогіки, досвіду науки і польської освітньої практики можливе створення науково виваженого проектування подальшого розвитку національної системи спеціальної освіти та спеціальних закладів, що дасть змогу окреслити нові можливості вдосконалення, переформатування, розширення її структури та функцій [277].

Проведений порівняльний аналіз дає можливість переконатися у тому, що Республіка Польща – це приклад успішного розвитку та реформ в сфері освіти, до яких країна йшла протягом двох століть [34]. Польська модель реформування освіти 90-х років минулого століття є результатом збігу динамічних політичних процесів,

демографічних змін та культурно-історичних чинників. Вона стала своєрідним зразком для інших країн у процесі системної трансформації, особливо після отримання міжнародного підтвердження ефективності польських реформ [55]. Досвід польської реформи освіти став наочним прикладом системних змін, поштовхом до яких було спільне бажання мати першокласну сучасну освіту. Як засвідчив час, країна обрала вірний шлях свого розвитку. Ще більш цінний цей досвід для нас, українців, у контексті географічної та культурної близькості наших країн [34].

Встановлення факту здійснення аудиту польської системи освіти міжнародною групою експертів, що сприяло успішному реформуванню і модернізації відповідно до наданих рекомендацій, викликало необхідність вивчення сутності освітніх реформ, які відбулися у Польщі. Аналіз їхньої багатовекторної структури був здійснений з позицій загальної теорії реформ (O. Blanchard, D. Rodrik, G. Roland, J. Stiglitz), теорії розвитку людського капіталу (O. Бородіна, Н. Голікова, O. Грішнова, I. Каленюк, В. Мандибур, А. Чухно, та ін.), стратегічного підходу, що дало змогу зосередити увагу на ієрархії реформування освіти: окресленні причин для здійснення реформ; визначенні контенту реформ та їхньої верифікації; забезпеченні кадрового ресурсу; організації суспільної, фінансової, інфраструктурної підтримки, що дало змогу поповнити концептуальну складову нашого дослідження.

Модернізація системи освіти є одним з пріоритетів сучасної внутрішньої політики України. У цьому контексті вітчизняний та польський досвід розвитку системи спеціальної освіти, а також досвід Польщі, здобутий у процесі успішного реформування освітньої системи є надзвичайно цінним для нашої держави. Він може стати у нагоді під час продовження реформування української системи освіти, зокрема і спеціальної [34].

Провівши історіографічний аналіз розвитку систем спеціальної освіти України та Польщі, які є невід'ємними частинами загальної освіти, ми виокремили і окреслили прогностичні рекомендації для удосконалення та подальшого розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти.

Враховання польського досвіду, на нашу думку потрібно проводити за такими узагальненими напрямками як: управління освітою, фінансування освіти та якісний

статистичний збір даних в освіті. Фінансування шкіл повинно відповідати потребам місцевої громади. Необхідно активно залучати громадськість до вирішення проблем освіти, зокрема до планування розвитку шкіл та проведення моніторингу роботи закладів, також необхідно розширити функції органів державно-громадського управління освітою [19].

Важливою стратегією здійснення реформ є поетапне й довготривале впровадження освітніх змін, що пов'язано з постійним пошуком кращих програмних, методичних, організаційних та інших рішень. Важливим є перехід до інноваційного типу реформування освіти, який включає механізми свого постійного оновлення, оскільки нововведення є провідним чинником розвитку освіти [43].

Історичний досвід проведення реформ у Польщі свідчить про необхідність періодичної новелізації (перегляду й оновлення) та удосконалення освітньої законодавчої бази, неприпустимість запровадження змін в освіті без правового підґрунтя. Водночас, новелізація законів не повинна відбуватися надто часто, оскільки це свідчить про їх недосконалість [43].

Заслугує на увагу польський досвід щодо запровадження в Міністерстві національної освіти департаменту зі справ реформи шкільної освіти (основним завданням якого є її підготовка й запровадження). Освітні реформи забезпечувалися її науковим обґрунтуванням, діагностуванням стану освіти, розробкою пропозицій та сценаріїв освітніх змін. Для цієї мети при Міністерстві створювалися комітети експертів, а результати їх досліджень оприлюднювалися у звітах і відображувалися у проектах чергових реформ. Проте, польський досвід свідчить, що однією з причин поразок реформ була часта зміна міністрів освіти та, відповідно, неузгодженість програм реформування та розвитку [43].

Важливою стратегією реформ є значне збільшення видатків на освіту (як істотний спосіб підтримки програмних, методичних та організаційних реформ). В іншому разі зростає ймовірність поглиблення негативних тенденцій. Проект реформи має містити оцінку витрат на її реалізацію, без чого виникають певні сумніви щодо рівня підготовки, фінансування та хронології реформаторських дій (саме так сталося під час польської системної реформи 1999 року) [43].

За умови децентралізації освіти роль керівників навчальних закладів стає все важливішою, оскільки вони отримують усе більше повноважень і відповідальності. Удосконалення управління є першим кроком на шляху покращення внутрішньої атмосфери навчального закладу, що сприятиме підвищенню довіри та зацікавленості учнів. Оскільки завданням освіти є підготовка учнів до активного громадського життя в умовах демократичного суспільства, саме демократичні принципи мають стати основою функціонування, організації навчальних закладів та управління ними [19].

Важливо звернути увагу на функціонування у Польщі громадських органів контролю за діяльністю авторів реформ та її реалізаторів (кураторіїв, гмін і окремих шкіл). Зокрема, на рівні Міністерства національної освіти Польщі створена Загальнопольська освітня рада (виборний орган, у який входять науковці-експерти, представники воєводських освітніх рад, профспілок та освітньої громадськості), що має юридичний статус. На рівні воєводства при кураторії освіти (відповідник обласного відділу освіти в Україні) створені воєводські освітні ради (із представників профспілок, учителів, батьків, учнів) для визначення освітніх потреб воєводства, шляхів їх забезпечення, розподілу бюджетних засобів, вирішення питань розвитку освітньої мережі. Так, у школах діють шкільні ради (з учителів, батьків і учнів), завданнями яких є затвердження статуту школи, річного фінансового плану і плану роботи школи, інноваційних проектів [43].

Серед важливих підходів до стратегії впровадження освітньої реформи є здійснення спочатку програмно-методичних та організаційних змін, а пізніше – структурних. Поспішність зміни структури шкільної освіти у Польщі (1999) і в Україні (2001) призвела до багатьох труднощів, зокрема, в обох країнах виявилися недостатньо забезпеченою програмно-методична та організаційна підготовка, не були своєчасно підготовлені державні освітні стандарти, шкільні навчальні програми та підручники. Побічним ефектом структурної реформи виявилось закриття малокомплектних шкіл та обмеження доступності до старшої школи і повної середньої освіти в окремих регіонах обох країн (передусім у віддалених гірських і сільських районах, у яких діти змушені обмежуватися основною школою) [43].

Польський досвід свідчить, що місцеві проблеми можуть ефективно вирішуватись лише на місцевому рівні. Держава ніколи не дійде до проблем кожного села чи міста, кожної школи чи дитячого садка. Децентралізація управління освітою має відбуватися на основі врахування особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, способів її організації і фінансового забезпечення кращого врахування освітніх потреб даної місцевості [19]. Для досягнення цієї мети Україні варто надати більшої самостійності навчальним закладам всіх рівнів, як це було зроблено у Польщі. Досвід нашого західного сусіда свідчить, що незважаючи на всі труднощі, з якими зустрілася польська освіта у першій половині 90-х років, перехід освітніх закладів під керівництво гмін все ж приніс значні позитивні зміни [43].

На нашу думку, однією з основних сучасних проблем вітчизняної та перевагою польської спеціальної освіти є недостатня «технологічність» корекційно-педагогічної діяльності в нових умовах, зокрема, з використанням нових методичних підходів. В результаті, якість і успішність корекційно-розвивального впливу на дітей з особливими освітніми потребами, особливо тих, хто має ускладнену структуру порушення або навчається в умовах інклюзії, значною мірою залежить від індивідуальності вчителя, логопеда, психолога, їх бажання і здатності працювати ефективно та творчо. виправити це становище може розробка, апробація та впровадження ефективних і гнучких корекційно-педагогічних технологій [218].

Водночас, польський досвід свідчить, що навіть найсучасніші технології не матимуть належної користі, якщо педагог від самого початку не володітиме важливою для роботи інформацією про дитину. В останні роки в Україні відбулися законодавчі зміни, відповідно до яких фахівець не повинен знати про діагноз дитини, а відразу починати працювати з нею. Практика свідчить, що така робота призводить до протилежних очікувань результатів, оскільки спочатку фахівець змушений витратити дорогоцінний час на вивчення та діагностування дитини, щоб обрати правильний шлях корекційно-розвиткової роботи, а лише потім починати з нею працювати. Тому варто звернутись до досвіду Польщі, а саме до Постанови

Міністерства національної освіти про психолого-педагогічну допомогу від 1 лютого 2011 року. У ньому, зокрема, зазначено, що знання діагнозу дитини, визнання її потреб у розвитку та вихованні, сімейна ситуація, психофізичні можливості, таланти та інтереси необхідні педагогу для планування відповідних дій щодо підтримки дитини та її сім'ї [455]. Це є цікавим і, водночас, суперечливим фактом з огляду на поступ у напрямі створення атмосфери культури інклюзії, яка передбачає орієнтування на визначення сильних сторін розвитку дитини у світлі Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я (МКФ), яка є підґрунтям створення сучасного інклюзивного суспільства.

В сучасних умовах розвитку освіти дуже важливим елементом роботи вчителя є співпраця з батьками. Батькам і вчителям важливо бути союзниками, потрібно створити гармонійну команду, яка підтримує та доповнює один одного для досягнення цієї мети. Лише спільна діяльність може створити відповідні освітні умови [455].

Якщо виходити з того, що перебудова системи закладів на сьогодні є вимогою сучасного суспільства, то першим кроком потрібно вивчити саме суспільний запит. Необхідно реально оцінити стан сучасної дитячої популяції з точки зору розповсюдженості порушень інтелектуального та/або фізичного розвитку, а також існуючого ризику порушень розвитку під впливом несприятливих факторів середовища. Водночас, потрібно брати до уваги і фактор місця проживання родини, який в наших сучасних умовах може бути вирішальним у питанні доступності послуг спеціальної освіти [218].

Польський досвід свідчить, що процес вибору типу навчального закладу для конкретної дитини з інвалідністю повинен базуватися на розумінні можливості навчання її серед здорових однолітків. Навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх навчальних закладах матиме користь лише у тому випадку, якщо окрім соціалізації головною метою буде їх розвиток, адже у навчальному процесі вони матимуть справу з реалізацією основної навчальної програми, переважно на тих же умовах, що й інші діти. Проте, необхідно пам'ятати, що існують певні типи інвалідності (наприклад, помірний та глибокий ступінь інтелектуального порушення,

комбіновані порушення, повна втрата слуху та зору), які обмежують можливість участі таких дітей у спільному навчанні. Визначальними чинниками для інтеграції дітей у суспільне середовище мають бути: основні навички у повсякденному житті та бажання брати участь у заняттях, відсутність значних інтелектуальних та психічних порушень, а також співпраця та спілкування з однолітками, що необхідно для самостійного функціонування в системі навчання та виховання. Тому потрібно ретельно міркувати, чи матимуть діти з такими порушеннями переваги для власного розвитку, перебуваючи в загальноосвітній, а не спеціальній системі освіти [443].

Польський досвід свідчить, що обираючи / підбираючи / пропонуючи найкращий навчальний заклад для дітей з особливими освітніми потребами необхідно дотримуватися наступної схеми:

а) проведення ретельної функціональної діагностики фахівцями психолого-педагогічного консультаційного центру з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей дитини;

б) вивчення умов, за яких певний тип навчального закладу може забезпечити дитину освітою та розвитком;

в) перевірка гіпотез щодо вибору найбільш оптимального закладу для даної дитини. Завжди потрібно рухатись у напрямі від загальноосвітньої школи до вузькоспеціалізованого закладу та спеціальних служб підтримки [443].

Досить важливим у навчанні дітей з особливими освітніми потребами є вибір методів навчання. Польський досвід свідчить, що це необхідно враховувати як у процесі вибору певного методу, так і з роботи ним, передбачуючи можливі наслідки його застосування. Небезпека перенапруження учнів лише одного з них може сприяти його неефективності, перетворюючись на сукупність методів, які не призводять до реальних змін [239].

Успішність освітньої системи, яка має на меті інтеграцію в суспільство кожного індивіда, та мотивація учнів до навчання залежать від того, наскільки зацікавлені сторони можуть впливати на роботу закладів освіти та визначати їх особливості. Освіта має задовольняти вимоги тих, хто навчається, та тих, хто «споживає» результати освіти (роботодавці, суспільство загалом). Отже, щоб бути ефективною,

освітня система має враховувати інтереси «споживачів» певного регіону. Тому без залучення до управління освітою громадських організацій, працедавців та бізнесу регіону школа не може виконати соціальне замовлення держави [19].

Проаналізувавши спільні та відмінні риси в діяльності вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща та України можна прийти до висновку, що усвідомлення якості діяльності та розвитку педагогічних навчальних закладів є фундаментом для розвитку всієї системи освіти. Для подальшого розвитку вищих педагогічних навчальних закладів необхідно враховувати такі фактори: акцент діяльності має концентруватися на ключових питаннях у розвитку педагогічного навчального закладу; забезпечення права на гнучкість у способах підготовки кваліфікованих фахівців для потреб ринку праці; врахування міжнародних аспектів діяльності вищих педагогічних навчальних закладів з огляду на світові тенденції до глобалізації [19].

У процесі нашого дослідження щодо університетської освіти сучасної Польщі нами було встановлено, що польські вищі навчальні заклади успішно втілюють в життя європейські стандарти навчання. Відповідно до принципів Болонського процесу і прийнятих законів й законодавчих актів про освіту вони здобули право формувати власну стратегію, самостійно обирати пріоритети в навчанні та впровадженні наукових досліджень, витратити свої ресурси та встановлювати свої критерії для підготовки сучасних високопрофесійних фахівців, створювати нові моделі навчання на різних рівнях освіти, започатковувати пілотні проекти в різних професійних напрямках [82]. Лише за таких умов університетська освіта може стати системою випереджувальної освіти, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – передбачення, чутливе уловлювання привабливої енергії бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається [230].

Світовий досвід засвідчує, що в Україні було б великою помилкою робити принципом побудови нової системи освіти швидкоплинну утилітарність. В першу чергу тому, що динаміка технологічного прогресу є настільки стрімкою, що студенти, які розпочинають навчатися за найбільш передовими, але вузькоспеціалізованими

напрямами, ризикують на момент закінчення університету опинитися непотрібними через втрату потреби в них як фахівцях [230].

Інтеграція університетської освіти і наукових досліджень є одним із найважливіших чинників підвищення ефективності та якості вищої освіти, а відтак – її конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг. Поза межами науки університетська освіта може розвиватися лише віртуально. Вона без науки не має майбутнього, а наука без неї не має фундаменту. Конкурентоздатним фахівець може бути лише за умови, якщо його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднуватиметься з практичною діяльністю [230].

Для здійснення таких кроків сектор вищої освіти в Україні потребує капіталовкладення для покращення умов навчання та дослідницької діяльності, оновлення навчальних корпусів та гуртожитків, майстерень, корпусів для практичних занять та лабораторій, засобів навчання, обладнання та інструментів. Проблемою для України залишається запровадження нових форм фінансування, зокрема, на конкурсній основі, для підтримки зацікавленості й взаємодії між університетами та бізнес-середовищем. Нові напрями співпраці не повинні стосуватися лише розвитку інновацій та комерціалізації, але й повинні залучати роботодавців до співпраці разом з науковцями в окремих робочих групах з метою створення нових або модернізації існуючих програм навчання, менторської підтримки та тренінгу студентів щодо працевлаштування та розвитку підприємницьких навичок, а також задля забезпечення програм стажування чи практичної участі студентів у «реальних проектах» [241].

Аналіз досвіду шкільних реформ у Польщі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. дає підстави вважати, що перспективами реалізації позитивних ідей в Україні є:

- на етапі підготовки: збалансованість цілей та їх відповідність чинним засобам та умовам, необхідність забезпечення легітимності та громадського контролю за авторами та реалізаторами реформ, забезпечення освітніх реформ різнобічним науковим обґрунтуванням й експертизою стану освіти за аналітичними, прогностичними, модельними та інформаційно-методологічними напрямами;

- на етапі впровадження: встановлення раціональних способів реформування освіти, які мають ґрунтуватися на концепціях і програмах із виділеннями цілей, сфер змін, методів, форм і умов впровадження; збільшення видатків; модернізація педагогічної освіти з акцентуванням на формування професійних компетентностей учителів та вимогою їх підготовки на рівні повної вищої освіти (не нижче рівня магістра), у тому числі вчителів початкових класів і вихователів дитячих садків;

- на етапі оцінювання реформ: орієнтація на стратегічні, оперативно-тактичні та поточні зміни. Орієнтацію на стратегічні зміни спрямовано на виявлення того, наскільки реформа може впливати на розвиток та на особливі комплекси суспільного життя. Орієнтацію на оперативно-тактичні зміни покликано співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи передбачуваним впливом суб'єктів реформування. Зосередження на поточних змінах сприяє виявленню взаємозв'язків задуму та результату на конкретному етапі здійснення реформи [43].

Також можна виокремити низку проблем, які в цей період одночасно хвилювали учених як України, так і Польщі, а саме:

- якщо інтегроване навчання дітей з легким ступенем недорозвитку не викликає сумніву, то проблема інтегрованого навчання дітей з важким ступенем порушення складна й проблематична і вимагає спеціального вивчення;

- неоднозначною є проблема структури занять при інтегрованому навчанні й ролі педагога/фахівця на цих заняттях;

- проблема соціального прийняття інтегрованих дітей, тобто потрібна спеціальна робота з дітьми масової школи, їх батьками, всіма членами суспільства з метою ліквідації ворожого ставлення до інвалідів;

- проблема щодо ставлення вчителів до інтегрованого навчання: з одного боку, перебільшення ролі спеціального навчання, а з іншого – недооцінювання загальноосвітнього середовища;

- проблема створення й апробації індивідуальних програм для дітей з відхиленнями в розвитку [121].

Введення різнорівневих моделей навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі зовсім не означає, що мережа традиційних спеціальних закладів (спеціальні школи і школи-інтернати) повинна скорочуватись. По-перше, соціально-економічні, культурологічні проблеми багатьох сімей настільки незадовільні, що батьки цих дітей не можуть більш-менш задовільно утримувати їх в умовах сім'ї, не кажучи вже про можливість оплати освітніх послуг дитини на рівні тих, які вона отримує в школі-інтернаті. По-друге, для окремих груп дітей навчання в інтегрованому середовищі мало результативне, а часом й протипоказане (дітям з аутизмом, з важкими порушеннями мовлення, з комбінованими порушеннями та ін.). Попередньо вони повинні певний час навчатися у спеціальному закладі і отримати відповідну корекційну допомогу, без якої навчання в загальноосвітньому закладі мало результативне. Досвід роботи спеціальних шкіл-інтернатів підтверджує їх необхідність як закладів для дітей, що потребують особливої державної допомоги у здобутті освіти і соціально-трудової реабілітації [26].

Водночас потрібно зауважити, що загальновідомою є істина про неможливість і недоцільність механічного перенесення тієї чи іншої моделі освіти, що народилася, пройшла шлях становлення і розвитку в соціально-економічних і соціально-культурних умовах іншої країни, або ж конкретних методик зарубіжних науковців і практиків на ниву освіти іншої держави. До вітчизняних ідей, концепцій, моделей, методик, закладів нового типу тощо необхідно йти власним шляхом, з послідовним, науково-обґрунтованим урахуванням національних традицій, конкретних умов і можливостей різних регіонів, а також світових тенденцій, що відповідають потребам розв'язання глобальних проблем людства [159].

6.2. Перспективність використання кращих здобутків вітчизняного та польського досвіду у навчанні осіб з особливими освітніми потребами в Україні

Криза сучасної вітчизняної освіти – це криза самих підмурків класичної системи освіти, яка вже не відповідає і не задовольняє потреби розвитку науки і суспільства в цілому. Відтак разові, не об'єднані в систему, інновації та

реформування методів і форм освіти не можуть вирішити проблему. Одним із проявів кризи освіти є поступальне збільшення відриву, власне – відставання, освіти від науки. Наука у XXI столітті кардинально змінилась, з'являються нові галузі наукового знання, особливо на стику наук, а перелік і зміст навчальних дисциплін, перш за все у шкільних навчальних планах і програмах, залишилися у рамках механіко-детерміністського світосприйняття XIX – XX століття [205]. Тому головна колізія української системи освіти полягає у відірваності освітньої галузі від потреб країни. Саме на вирішення цієї проблеми повинна бути спрямована модернізація української освіти [241].

Перед Україною, перед її освітньою системою має постати ще одна проблема – проблема гнучкої стратегії реформування. Така стратегія має, з одного боку, враховувати неминучу тенденцію залучення держави в процесі глобалізації, а з другого – бути зорієнтованою на підвищення національної конкурентоздатності за умови культурно-національної специфіки. Але і в першому і в другому випадках Україна має грати не стільки на тому полі, де заможні країни досягли успіхів, а на тому, де вони зустрілися з проблемами. В цій «грі» важливо не зруйнувати саму природу освіти, її національний алгоритм [230].

Збалансованість загальних цілей і можливостей освітньої реформи – це обов'язкова умова та гарантія її успішності. Умовою її успішності є державне розуміння важливості освітніх змін, їх всебічна громадська підтримка, зацікавленість різних верст суспільства в їх проведенні. Як відомо, реформа освіти є довготривалим процесом. Тому при розробленні її цілей належить враховувати дійсну і майбутню демографічну ситуацію в країні, а також бачення імовірного шляху цивілізаційного розвитку українського суспільства [43]. Проте, якщо реформи проходять дуже повільно, то до моменту свого повного впровадження в систему освіти встигають застаріти [165].

Процеси освітніх змін довготривалі і в наш час їх проектування є складною справою, оскільки дуже швидко змінюються суспільно-політичні, економічні та інші умови. Тому правові регуляції мають бути настільки загальними, щоб не блокувати

можливості здійснення змін і внесення необхідних коректив, оскільки важко відразу передбачити всі зміни [43].

Для покращення освіти в Україні найбільш доцільним можна вважати неперервне удосконалення освітньої системи, тобто впровадження еволюційних, «дозованих» змін (й відмовитися від «навздогінної» стратегії). Оскільки вітчизняна освітня політика спрямована на модернізацію освіти (або модернізаційну реформу), то концепція модернізації повинна мати цілісний характер, охоплювати навчальні програми, організацію, методи й засоби навчально-виховного процесу, пов'язані зі шкільною структурою, а також варіативний та перспективний проекти освітніх змін. Орієнтація на такий шлях оновлення та розвитку системи освіти є одним із найважливіших завдань України [43].

Успішність освітнього реформування в Україні можлива за умови забезпечення належного наукового забезпечення й пропозицій освітніх змін вітчизняними науковцями-експертами та їх урахування освітніми політиками й авторами реформ. Адже при проведенні змін, навіть добре підготовлених, не можна уникнути помилок. Поспішність у підготовці до реформ та недостатня експериментальна перевірка запланованих перетворень (або її відсутність) призводить до ризикованого експериментування на освіті у масштабах усієї країни (свідченням цього є прорахунки і помилки у більшості польських реформ). Коли відбувається експеримент над цілою освітньою системою, то помилки мультиплікуються в цілій системі. Для України (як і для Польщі) значно безпечнішим є так званий «клиновий» метод, який полягає у ступінчатих освітніх змінах, перевірених експериментами на меншому масштабі з наступною перевіркою досягнень [43].

За необхідності треба активізувати резервні механізми зміни тактики проведення реформи, тимчасового відступу й перегрупування сил. Потрібно краще знати і враховувати освітні реалії, потреби та можливості регіонів, здійснювати гнучку освітню політику й тактику проведення освітніх трансформацій [43].

Освіта в Україні вимагає також реформи управлінської. Величезна кількість документації вимагає куди більшого часу, чим, власне, процес навчання та

викладання. Також значну роль відіграє відсутній фінансовий стимул до розвитку фахівців та недостатня автономізація освіти [165].

На нашу думку, основними завданнями держави в умовах інтеграції в Європейський освітній та науковий простір, повинні бути:

- формування європейських стандартів якості освіти;
- розширення реальної автономії навчальних закладів;
- залучення бізнесу до фінансування освітньої та наукової діяльності;
- надання державою всебічної підтримки науково-технічного та міжнародного освітнього обміну;
- впровадження інноваційної освітньої моделі «навчання протягом життя» [305].

Запобіжниками проти кризових проявів в освіті, запорукою успішного її реформування мають стати:

- дотримання принципу актуальності прийнятих управлінських рішень: відповідність інтересам цільових груп у системі освіти;
- розширення доступу до освіти;
- здійсненність освітніх новацій: педагогічна доцільність, практичні методики впровадження;
- забезпечення високого ступеня ефективності використання ресурсів системи освіти;
- доречність: орієнтація послуг, дотримання прав усіх суб'єктів освітньої діяльності – від споживачів до надавачів освітніх послуг, урахування ризиків конфлікту інтересів при прийнятті управлінських рішень;
- доцільність та ефективність управлінських рішень, які стосуються освітньої політики, що приймаються органами влади;
- публічність: громадське обговорення, повна і неупереджена експертиза, розкриття отриманих даних;
- наступність: пов'язаність із попередніми реформами в системі освіти, продовження і корегування попередніх змін в інтересах тих, хто навчається [205].

Водночас, зважаючи на певне відставання в еволюційному розвитку освіти, ми маємо й певні переваги: насамперед – досвід Польщі, що вже пройшла цей етап, а також досвід вітчизняних «першопрохідців» у цій справі (зауважимо – у ще складніших суспільно-політичних, соціально-економічних умовах). Враховуючи цей досвід, можна уникнути помилок і стратегічно правильно вибудувати алгоритм трансформаційних змін освіти на перспективу [277]. Важливо виробити дієву, науково обґрунтовану стратегію розвитку спеціальної освіти [43].

Зазначимо, що для формування певної успішної економічної моделі розвитку спеціальної освіти необхідно не лише збільшити зацікавленість в освіті, а й підвищити її якісний рівень. Так, модернізація освіти потребує структурних змін, співвідношення потреби підготовки кадрів різних рівнів. На цьому має бути зосереджена увага дослідників. Освіта має стати інвестиційно привабливою, має бути забезпечена ефективність діяльності навчальних закладів, прозорість фінансових потоків, незалежної оцінки якості знань. Інвестиційна привабливість буде залежати від інноваційного характеру розвитку освітньої і практичної діяльності. Інвестиційна привабливість у значній мірі залежить від економічної самостійності освітніх закладів, зниження інвестиційних ризиків вкладень в освітню сферу, забезпечення прозорості процесів фінансово-господарського управління [165].

Основним завданням систематизації законодавства є його упорядкування, структурне оновлення, визначення пріоритетних напрямів розвитку, вдосконалення процесу підготовки та прийняття законів, механізму їхнього виконання. Необхідна кодифікація нормативно-правових актів спеціальної освіти. Кодифікація передбачає таку переробку нормативно-правових актів, яка не лише виключає повтори, а й протиріччя, усуває прогалини і тим самим забезпечує цілісність, системність, внутрішню узгодженість та повноту правового регулювання суспільних відносин. Її результатом є новий зведений законодавчий акт стабільного змісту (кодекс, положення, статут тощо), який замінює раніше діючі нормативні акти з даного питання. Водночас, необхідно звернути увагу на небезпеку формального підходу до поняття кодексу. Керуючись таким підходом ми неминує прийдемо до того, що досить перейменувати закон про основи соціальної захищеності інвалідів у Кодекс

законів про інвалідів, і виникне нова кодифікація. Але це не так – кодекс є результатом кодифікації, а не навпаки. Кодифікувати означає звести в єдине ціле розсереджені в різних джерелах права, юридичні норми тощо. При цьому необхідно зазначити, що не існує успішного кодексу без соціальної потреби в ньому. На наше переконання, в Україні існує потреба у кодифікації законодавства, яке регулює соціальну захищеність осіб з інвалідністю. Необхідно створити Кодекс законів про осіб з інвалідністю, який повинен закріпити стратегію розвитку їх соціальної захищеності, міжнародно-правові і (зокрема європейські) стандарти. Цілком можливо, що створення такого Кодексу вирішило б проблеми прогалин і колізій у відповідній законодавстві та нормативно-правовій базі [263].

В Україні педагогічна допомога дітям з інвалідністю надавалась у державній системі спеціальних закладів. Ця система в процесі історичного становлення набула ознак самостійної. Наприкінці ХХ ст. лише система спеціальної освіти була повністю здатна забезпечити реалізацію завдань найближчої перспективи, зокрема, не лише надати якісну педагогічну допомогу дітям, а й забезпечити комплексність корекційно-реабілітаційної (абілітаційної) допомоги в умовах навчальних закладів системи освіти. Це зумовило те, що на сучасному етапі найбільший досвід практичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в Україні накопичений саме в системі спеціальної освіти, що і має бути використано згідно з принципом історизму при визначенні сучасних напрямів допомоги таким дітям [71].

Відомо, що в процесі розвитку допомоги дітям з особливими освітніми потребами склалися основні аксіоматичні підходи, які впливають на становлення медико-соціальної моделі допомоги. Протягом тривалого розвитку допомоги таким особам суспільство дійшло висновку, що вона повинна бути:

- комплексною: суспільство відійшло від моделі медичної допомоги й визнало необхідність соціальної допомоги (у тому числі медичної та психолого-педагогічної);
- якісною: надаватися фахівцями з відповідною підготовкою в спеціально створених умовах відповідно до індивідуальних та вікових потреб осіб з інвалідністю;
- ефективною: забезпечувати досягнення результату в найближчій перспективі
- адаптацію до умов навколишнього середовища залежно від віку особи з особливими

освітніми потребами; та у віддаленій – соціалізацію особистості та інтегрування її в суспільство [71].

Система надання освітніх послуг дітям та молоді з особливими освітніми потребами має базуватися на забезпеченні охоплення всіх без винятку таких осіб якісною освітою на всіх рівнях; свободи вибору навчального закладу; рівних освітніх можливостей; повного доступу всіх навчальних закладів; адаптації в освітньому просторі, формування адекватної самооцінки; корекції комунікаційних навиків, підвищення соціальної мобільності; оптимізації умов навчального простору; підвищенні комунікаційної культури; підготовки конкурентоспроможних фахівців [282]. Світовий, зокрема і польський, досвід свідчить, що забезпечення раннього виявлення порушень, адекватного лікування та реабілітації можна вважати довготривалими інвестиціями, які дають змогу навіть отримати економічну вигоду в майбутньому [277].

Важливим моментом у реформуванні національної системи спеціальної освіти на засадах доступності та рівноправності є те, що воно має відбуватися не шляхом механічного копіювання польського досвіду, а на основі врахування соціокультурних факторів розвитку нашого суспільства, надбань практики щодо комплексної психолого-педагогічної та медичної корекції порушень розвитку дитини. Ігнорування цього неминуче призведе до втрати дітьми того обсягу корекційної допомоги, яку вони отримують в умовах функціонування спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) [26].

Це пов'язано з тим, що в цих закладах працюють висококваліфіковані фахівці, які володіють всіма необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; знають патологію дитячого психофізичного розвитку; використовують кращі методи та методики навчання [470] для всебічного розвитку, засвоєння дітьми знань, умінь і навичок з метою підготовки їх до здобуття дошкільної освіти, з подальшим здобуттям дітьми базової та повної загальної середньої освіти, професійно-технічної та вищої освіти з урахуванням рекомендацій лікарів [210]. Педагоги інтенсивно впроваджують та удосконалюють принципи диференційованого та індивідуального підходів у навчально-виховній роботі та професійно-трудої підготовці учнів [100].

Тому визнаючи необхідність та перспективність закладів нового типу для подальшого вдосконалення допомоги особам з інвалідністю, недопустимо руйнувати систему спеціальної освіти, яка діяла упродовж понад двох століть. Вона потребує реформування та оновлення своєї діяльності на нових засадах. Паралельно із впровадженням нових напрямів отримання освіти важливо удосконалювати вже існуючі, надаючи їм нових функцій, розбудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних та загальноосвітніх закладів [277]. Зокрема, в Польщі паралельно функціонують різні форми отримання освіти дітьми з інвалідністю, які не заперечують та не скасовують одна одну, а навпаки доповнюють, тобто країна забезпечила вибір різних напрямів: спеціальні школи і центри, інтеграція та інклюзія.

Водночас, Україні не варто відмовлятися від напряму освітньої інтеграції та інклюзії, адже є діти, яким така форма освіти навчання підходить найбільше. На сьогодні актуальною є модель ресурсного класу, яка не вимагає змін у школі, а лише підготовки фахівців і виділення окремого класу. У них зможуть вчитись діти з особливими освітніми потребами, там вони проходять основну програму чи корекційні заняття, але будуть закріплені за класом ровесників і щодня збільшуватимуть час перебування з ними за власним бажанням. На сьогодні в Україні законодавчого регулювання потребують розробки шляхи і способи психолого-педагогічної підтримки дітей з комплексними порушеннями, організації їх спеціального навчання, особливо на початковому періоді. Через прогалини у системі спеціальної освіти такі діти в більшості випадків позбавлені можливості оволодіти навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві [277]. Для таких дітей важливим є впровадження та підтримка індивідуальної та дистанційної форми навчання.

Важливим фактором є те, що втілення інклюзивної форми навчання потребує не лише поступової реалізації, збереження попереднього досвіду, всебічного розроблення нових технологій і врахування вибору батьків та учнів щодо можливостей отримання освіти у загальноосвітніх школах або у спеціальних школах. Важливою є підготовка учнів і вчителів загальноосвітніх шкіл до адекватного сприйняття дітей з особливими освітніми потребами. Також варто звернути увагу на

те, що у суспільстві поки що мало змінилися психологічні стереотипи щодо осіб з інвалідністю. Тому проблема інтеграції людей з особливими освітніми потребами тісно пов'язана із завданням допомогти всім здоровим людям знайти шляхи спілкування із співгромадянами, яких природа обділила слухом чи зором, можливістю вільно пересуватися і повноцінно сприймати світ, але не за рахунок окремих акцій милосердя. Це має відбуватися шляхом створення комплексної системи соціальної захищеності, адаптації цієї категорії людей. Шляхом широкої вихованої та роз'яснювальної роботи важливо зняти з них тавро неповноцінності, прищепити їм впевненість у собі на сьогодні і найголовніше – на майбутнє [9].

Для розширення інтеграції дітей з інвалідністю в загальний освітній простір необхідно розробити національну та регіональні програми ранньої інтеграції таких дітей у систему загальних освітніх установ, починаючи з дошкільних закладів та закінчуючи вищими навчальними закладами, на державному рівні створити заклади, які б супроводжували розвиток дитини з моменту встановлення інвалідності та розробляли індивідуальні освітні програми, а також відслідковували б реалізацію цих програм, розробити спеціальні адаптовані навчальні програми, матеріали, навчальні технології, вимоги до засобів контролю, започаткувати раннє втручання дітей з особливими освітніми потребами, покращити роботу освітніх закладів, розширивши необхідні послуги, забезпечити освітні заклади необхідними сучасними загальними та індивідуальними засобами реабілітації, здійснювати професійне навчання в системі спеціальної освіти використовуючи позитивний досвід Польщі [284].

Основними проблемами, які на сьогодні ще не до кінця вирішені у межах країни є недостатнє матеріально/технічне забезпечення та фінансування, недостатня кількість фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також проблеми пов'язані зі створенням безбар'єрного середовища для таких осіб, адаптацією педагогів до роботи у специфічних умовах; науково/методичним забезпеченням навчального процесу; адаптацією навчального процесу до дітей з особливими освітніми потребами; організація супроводу навчального процесу та соціальної підтримки [375].

Для рівного доступу до якісної освіти навчальні заклади різного рівня повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей та студентів з особливими освітніми потребами. Тобто, необхідно запропонувати той тип програми і вид майбутньої діяльності, який вони можуть опанувати. При цьому система кваліфікацій та посад обов'язково повинна надати випускникові кожного закладу можливість отримати роботу, яка буде актуальною та затребуваною на ринку праці не менше 5 років після закінчення навчального закладу [114].

Всі заклади освіти потрібно облаштувати відповідно до міжнародних стандартів, тобто зробити вільний від бар'єрів вхід до приміщення та всіх класів і кабінетів, облаштувати санвузли, забезпечити доступ на верхні поверхи, доступ до громадського транспорту. Потрібно вдосконалювати дистанційну форму навчання, яка дасть змогу навчатися особам які не можуть самостійно пересуватися. Розвиток освітніх послуг через мережу Інтернет дозволяє отримати освіту в дистанційному форматі кожній людині, яка прагне до знань, це реальна можливість освіти для осіб з інвалідністю [133].

За таких умов співробітництво вчених і педагогів спеціальних закладів набуває особливого значення. Необхідно об'єднати зусилля в пошуку науково обґрунтованих оптимальних рішень, які б дозволили повністю використати наявний потенціал педагогічних колективів та технічних засобів у нових умовах діяльності. Сьогоднішня ситуація вимагає від обох сторін цієї взаємодії, більшої систематизації та координації зусиль, налагодження більш ефективного механізму впровадження результатів наукових досліджень, а також поширення та запровадження позитивного досвіду побудови діяльності спеціальних закладів у нових умовах [218].

Спільні дії науковців і фахівців системи спеціальної та загальної освіти доцільно спрямувати на дослідження ставлення названих груп осіб до проблеми навчання, виховання та інтеграції в суспільство дітей особливими освітніми потребами, готовності брати активну участь у цих процесах, на аналіз проявів неадекватності та неконструктивності у підходах і шляхів їх подолання, розробку змісту та проведення широкої просвітницької роботи, забезпечення інформування та

консультування всіх зацікавлених осіб. Без адекватного ставлення до проблем таких дітей, необхідності та можливості їх корекції представників різних груп: батьків, керівників і педагогів, державних службовців, здорових однолітків та їх батьків, усіх представників громади, – важко розраховувати на успішний розвиток системи спеціальної освіти [218].

Окремою актуальною проблемою є науковий супровід інклюзивного навчання. Основними напрямками співпраці між науковими та педагогічними колективами мають бути дослідження факторів успішного впровадження інклюзії, пошук оптимальних організаційних та методичних підходів до навчання дітей в інклюзивних закладах, інформаційна та методична підтримка вчителів загальноосвітніх шкіл, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами [218].

Система супроводу має на меті забезпечити у фізичному, душевному та соціальному аспектах оптимальне пристосування до оточення дітей на основі цілеспрямованого свідомого навчання, повноцінної реалізації соціального і психофізіологічного потенціалу особистості та задоволення її потреб [131].

Успіх інноваційних запроваджень залежить від багатьох чинників, з-поміж яких професійна компетентність учасників освітнього процесу є вирішальною. Створення команди психолого-педагогічного супроводу у закладі освіти з інклюзивним навчанням відіграє провідну роль у повноцінному й усебічному включенні осіб з особливими освітніми потребами у освітній процес закладу, оскільки саме вона виступає у якості механізму, який забезпечує індивідуалізовану траєкторію формування особистості із синхронним використанням методичного інструментарію інклюзивного навчання, як інноваційної технології. Фахові компетенції педагогів, уміння співпрацювати в команді, продукувати та реалізовувати перспективні педагогічні ідеї та досвід, опановувати інноваційні технології – це параметри, за якими визначається успішність командної діяльності [145].

Актуальною проблемою залишається координація роботи різних наукових і освітніх закладів у зв'язку з відсутністю єдиного ресурсного інформаційного центру. Це пов'язано з тим, що частина накопиченого науковими та педагогічними колективами України досвіду залишається на регіональному рівні, що може

спричиняти дублювання вже проведених досліджень [218]. Зазначимо, що багато навчальних закладів проводять експерименти або проекти, які не мають статусу всеукраїнських. Проте, їх результати можуть бути корисними для спеціальної освіти, але вони не часто оприлюднюються на всеукраїнському рівні і впроваджуються лише у діяльність закладу, який його проводив або на місцевому рівні. Окрім цього, як показує досвід, вони обмежуються простором і часом. Із їх завершенням призупиняється й фінансування діяльності, а подальша доля дітей залишається не визначеною. Тому гаслом має стати ідея, що «всі діти – діти однієї держави» і кожна дитина повинна мати впевненість в тому, що суспільство не викине її на узбіччя після завершення експерименту або проекту. А отже, держава в тій чи іншій формі повинна здійснювати підтримку закладів, які свого часу започаткували таку роботу за підтримки держави або міжнародних громадських організацій та поширювати результати вдалих експериментів і проектів на всю країну [26].

В умовах розвитку ринкових відносин, різних форм власності зростає рух недержавних організацій, спілок, благодійних фондів, спроможних розділити з державою відповідальність за створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно від рівня розвитку та порушення [26].

Інтеграції особливих дітей до суспільства також сприятиме налагоджена система співпраці освітніх закладів із представниками волонтерських груп, благодійних фондів, громадських організацій, інших соціальних інституцій [187]. Водночас, без залучення до управління освітою громадських організацій регіону школа не може виконати соціальне замовлення держави [19]. У зв'язку з цим, необхідно розробити програму заходів щодо координації діяльності недержавних громадських організацій і регіональних владних структур, визначити механізми стимулювання та підтримки всіх суб'єктів спеціальної освіти (податкові, інформаційні, рекламні послуги, надання переваги на державне замовлення тощо). Це стимулюватиме їхню діяльність в реалізації державних програм у галузі спеціальної освіти [26].

Очевидною проблемою у вітчизняній спеціальній освіті є неупорядкованість термінологічного апарату (наприклад, спеціальна освіта, корекційна освіта,

інклюзивна освіта тощо). Також є необхідність визначення змісту та уточнення значення низки термінів, які одночасно використовуються у сучасній спеціальній україномовній і російськомовній літературі (наприклад, діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями психофізичного розвитку), в освіті та медицині (наприклад, вади, дефект, порушення) тощо [58].

Ми погоджуємось із думкою дослідниці М. Сокол та вважаємо, що нечітке або некоректне визначення того чи іншого поняття створює «розмиту» інтерпретацію подій і процесів педагогічної реальності, що зумовлює непорозуміння у наукових та педагогічних колах. Беручи до уваги, що «поняття» – це «логічно оформлена думка про загальні істотні властивості, зв'язки й відносини предметів або явищ об'єктивної дійсності», дослідники в галузі термінології стверджують, що «при побудові понятійно-термінологічного апарату будь-якої науки прийнято керуватися вимогою (принципом) однозначності понять, відповідно до якого кожному із них повинно відповідати лише одне значення». Відтак, поняття, що обирається для позначення якого-небудь об'єкту (процесу) в мові науки, не повинно використовуватися для позначення іншого в тій же мові [247].

Досить корисним буде звернути увагу на теоретичні і практичні здобутки Республіканського учбово-методичного кабінету спеціальних шкіл, який діяв в Україні з 1963 по 1986 роки. Його діяльність позитивно вплинула на розвиток системи спеціальної освіти, а набутий досвід має значне практичне значення в сучасних умовах модернізації освітньої сфери [57].

Зважаючи на інформаційну та технічну революцію, широке впровадження глобальної комп'ютерної мережі Інтернет у всі сфери людського життя, зокрема в освіту, сьогодні неможливо розглядати розвиток освіти без цих технологій. Застосовуючи згадані технології, ми підсвідомо закладаємо елементи моделі відкритої освіти та її глобалізації, що має стати результатом історичного революційного розвитку інформаційного суспільства, тобто такі елементи, як:

- освіта впродовж життя;
- перехід від процесу надання знань до самостійного їх здобуття;
- відкрите, незаформалізоване навчання;

- свобода вибору темпу навчання, джерела інформації власної траєкторії розвитку [182].

Саме інформатизація освіти дає необхідний соціальний і економічний ефект за умови, якщо створювані та впроваджені інформаційні технології не стають чужорідним елементом в системі спеціальної освіти, а природним чином інтегруються в неї, поєднуючись з традиційними технологіями навчання [63].

Аналіз наукових джерел системи спеціальної освіти свідчить, що розробка та впровадження комп'ютерних технологій є тим новим додатковим інструментом впливу, який допоможе вчителю спеціального та інклюзивного навчального закладу надати додаткову мотивацію навчальній діяльності, урізноманітнити ситуації спілкування; розширити рамки існуючих традиційних навчально-виховних методів; якісно індивідуалізувати процес корекції; спрямувати навчально-корекційний процес на формування суб'єкта діяльності [249]. Водночас, включення інформаційно-комунікативних технологій в систему спеціальної освіти має відповідати певним умовам – врахування механізмів наявного порушення, закономірностям його прояву та специфіці розвитку різних категорій дітей з особливими освітніми потребами [198].

Однією з актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки є розробка практичних методів сприяння формуванню компетентного батьківства. Впровадження у реабілітаційному закладі ефективної програми сприяння формуванню компетентного батьківства передбачає наступні заходи та процеси: створення посади експерта з компетентного батьківства; вивчення та аналіз конфліктів між батьками та персоналом закладу, модерація конфліктів експертом з компетентного батьківства, управління конфліктами; тренінги компетентного батьківства за Методикою незавершених ситуацій. Такі тренінги доцільно проводити регулярно, поступово залучаючи до них все більшу кількість батьків дітей з інвалідністю, з метою формування всіх трьох складових батьківської компетентності (взаємодія з дитиною, взаємодія з середовищем, здатність забезпечити якість власного життя), що дасть батькам таких дітей можливість у майбутньому правильно оцінювати свої проблеми та знаходити ресурси для їх вирішення, будувати конструктивні стосунки з оточуючим середовищем, уникати «батьківського

вигорання» та необґрунтованого домінування і патерналізму у відношенні до себе. Все вищевказане дозволить батькам забезпечувати позитивний напрям когнітивного, емоційного, соціального та особистого розвитку дитини з особливими освітніми потребами протягом усього періоду «особливого батьківства». Для реалізації програми сприяння компетентному батьківству закладам потрібні постійно діючі експерти з компетентного батьківства, які виконують функції модератора, тренера, арбітра, адвоката тощо. Цю роль може виконувати психолог, спеціальний педагог, соціальний педагог закладу які пройшли спеціальну підготовку [298]. Також вбачаємо за необхідне впровадити в інклюзивну школу спеціального педагога (консультанта, підтримуючого вчителя), з метою спільної організації навчання учнів з особливими освітніми потребами та підтримки вчителів [443].

У зв'язку з опрацьованим вітчизняним та польським досвідом ми окреслили основні проблеми сучасної спеціальної освіти, які потребують подальшого вирішення, а саме:

1. Відсутність належної технології ранньої диференціальної діагностики, обліку (а саме бази статистичних даних) дітей з особливими освітніми потребами, консультативно-методичної та системи ранньої корекційно-реабілітаційної допомоги дітям та їх родинам (раннього втручання). Це є перешкодою на шляху до розробки прагматичної політики та її ефективного виконання.

2. Відсутність повного охоплення дітей з інвалідністю спеціальним навчанням. Причиною цього є нездатність існуючої мережі спеціальних закладів забезпечити кожну дитину адекватною їй порушенню педагогічною, медичною, психологічною та соціальною допомогою. Багато дітей навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах, у яких умови не відповідають особливостям їх розвитку, або не навчаються взагалі (це певні категорії дітей з аутизмом та складними порушеннями).

3. Гострою залишається проблема забезпечення спеціальних навчальних закладів підготовленими кадрами, реабілітологами, спеціальними психологами, асистентами вчителів та вихователів тощо.

4. Відсутність зацікавленості та мотивації адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інноваційних форм навчання осіб з особливими

освітніми потребами (зокрема інклюзивного навчання). При цьому проблема не вичерпується лише включенням дитини з інвалідністю у класи загальноосвітньої школи, але і зачіпає зміст, методи і форми навчання даної категорії дітей. Необхідна творча та науково обґрунтована розробка змісту і методів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Серед актуальних питань інклюзії є створення відповідної бази для корекційного блоку навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі: наявність відповідних програм, підручників, спеціального обладнання, дидактичних матеріалів для дітей різної категорії порушень; надання діагностичних, консультативних послуг спеціальними фахівцями. Кваліфіковану педагогічну допомогу може надати лише спеціально підготовлений педагог, оскільки для успішної діяльності в системі спеціальної освіти недостатньо традиційної педагогічної підготовки. Проблема також у тому, що законодавством не передбачена діяльність «команди фахівців» в умовах загальноосвітнього закладу, штатний розклад не забезпечує заклад такими обов'язковими додатковими одиницями як спеціальний педагог, спеціальний психолог та консультант.

5. Проблема формування професійної компетентності педагогів до роботи з дітьми з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання, пошук шляхів удосконалення та застосування інноваційних технологій підготовки вчителів.

На сьогодні будь-який вчитель повинен бути готовим до корекційно-розвивальної роботи з такими категоріями дітей, знати їх особливості, виявляти і розвивати їхні потенційні можливості. Насамперед, ці знання необхідні вчителям початкової ланки, які можуть в межах програмового навантаження реалізувати пропедевтичні заходи для успішного навчання дітей групи ризику. Знання вчителем особливостей розвитку дитини, стану її психофізичних функцій, формування передумов інтелекту дозволить багатьом вчителям уникнути прикрих випадків застосування неадекватних прийомів та методів, які призводять до виникнення проблем у навчанні та подальшого розвитку дітей з інвалідністю.

6. Розширення функцій спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), які мають стати ресурсними консультативно-методичними центрами з корекційно-розвивальної

роботи у своїх територіальних округах (тобто окрім навчальної діяльності надавали консультативну допомогу вчителям та вихователям загальноосвітніх навчальних закладів).

Загальноосвітні навчальні заклади з інклюзивним навчанням мають працювати у тісному зв'язку із спеціальними, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування фахівців із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей.

7. Подальша розробка і запровадження інноваційних форм і технологій навчання осіб з особливими освітніми потребами [52].

8. Доопрацювання освітньої законодавчої бази України з метою забезпечення прав і освітніх потреб дітей з інвалідністю.

9. Запровадження програми скринінгу новонароджених для раннього виявлення порушень.

11. Законодавче закріплення і розроблення системи педагогічної реабілітації та запровадження системного підходу до дітей з кохлеарними імплантами.

12. Розроблення психолого-педагогічної підтримки дітей із важкими та комбінованими порушеннями розвитку.

13. Започаткування профільного навчання дітей з інвалідністю у навчальних закладах.

14. Створення системи багатоаспектної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами (психологічної, матеріальної, педагогічної, соціальної) на базі консультативних пунктів, реабілітаційних центрів та ін.

15. Внесення змін до процесу фахової підготовки фахівців спеціальної освіти, вчителів інклюзивного навчання тощо, адекватних сучасним освітнім пріоритетам і завданням [100].

16. Впровадження повноцінної дистанційної форми навчання.

17. Включення показників навчання осіб з інвалідністю до системи рейтингових оцінок вищих навчальних закладів [266].

Загалом зазначимо, що розкриття потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами залежить не стільки від форм навчання (спеціальна чи

інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти тощо) [26].

На сьогодні відчувається недостатність системи раннього виявлення та ранньої міждисциплінарної допомоги дітям з інвалідністю як на рівні держави, так і на рівні місцевих громад [21]. Тому найважливішим завданням сьогодення має бути розбудова ефективної державної системи ранньої комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами як у дошкільних, так і в спеціальних навчальних закладах [155].

Для надійного та ефективного виявлення порушень в дітей раннього віку (0-3 роки) Україна має запровадити адекватні, перевірені практикою методики скринінгу [226].

Програми раннього розвитку/програми раннього втручання (early intervention) мають стати пріоритетними для нашої держави. Загалом ці програми мають на меті діяльність за такими напрямками: оцінювання рівня розвитку дитини; організація розвивального середовища, розвиток і корекція всіх сфер (зорового, слухового сприйняття, предметних дій, розвиток передумов розуміння мовлення й активного мовлення, емоційного та розумового розвитку, соціальних навичок, виявлення спеціальних освітніх потреб з огляду на певні порушення розвитку), а також соціальний та психологічний супровід дитини та її родини, консультування батьків, їх спеціальне навчання; координування певних видів допомоги, необхідної дитині та родині тощо [277].

Відповідно, важливе створення програм раннього втручання для дітей з особливими освітніми потребами. Головне в ранній допомозі – перехід від програм в системі охорони здоров'я до освітніх програм і далі – від програм раннього втручання до інклюзивних програм дитячих садочків чи початкової школи. Успішне втручання неможливе без успішного інклюзивного навчання, а з іншого боку, успішне інклюзивне навчання неможливе без успішного раннього втручання. Це означає, що

для створення якісної, ефективної та дієвої системи раннього втручання потрібні чіткі та (там, де це можливо) взаємно доповнюючі рекомендації Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти [226].

Рання підтримка розвитку дітей з особливими освітніми потребами або тих, які перебувають в групі ризику – це майбутнє рішення з точки зору організації системи спеціальної освіти. Рання підтримка стане передумовою подальшої інтеграції та соціалізації таких дітей [482].

Позитивна практика Польщі щодо здійснення вирівнювання освітніх шансів через ширше охоплення дітей дошкільною освітою також заслуговує на увагу [43].

У процесі модернізації дошкільної освіти потрібно не лише декларувати визнання право малюка на щасливе дитинство, а й створювати для цього реальні умови. А саме, на державному рівні визнати, що забезпечення якості і доступності дошкільної освіти має бути пріоритетом в діяльності відповідних органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування; вважати першочерговим завданням подальший розвиток мережі дошкільних установ, різних форм, систем дошкільної освіти та типів дошкільних навчальних закладів; вважати пріоритетними питання забезпечення достатнього фінансування дошкільля, поліпшення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення дошкільної освіти, підняття рівня соціального забезпечення педагога дошкільного закладу, підвищенню рівня його кваліфікації тощо [28].

На цей час в Україні основним типом освітнього закладу для дітей з особливими освітніми потребами є спеціальні дитячі садки (дитячі відділення при спеціальних школах, окремі групи при масових дитячих садках). Саме в них накопичився досвід навчання дітей цієї категорії, зосереджено основний кадровий потенціал фахівців. Тож логічно передати важливу функцію надання психолого-педагогічної та спеціальної допомоги дітям з порушеннями, які навчаються в масових дошкільних закладах закладам системи спеціальної освіти (в якості ресурсних центрів). Це один зі шляхів налагодження якісно нової взаємодії між спеціальними та масовими освітніми закладами. Необхідність розширення функцій діючих спеціальних освітніх закладів – вимога часу і перші кроки в реорганізації освітньої галузі в цілому [277].

Важливою є наступність ланок освіти. Наступність дитячого садка і школи передбачає, з одного боку, перехід дітей в школу з таким рівнем загального розвитку і вихованості, який відповідає вимогам шкільного навчання, з іншого – опору школи на знання, вміння, якості, які вже отримані дошкільнятами, активне використання їх для подальшого всебічного розвитку учнів. Наступність між дитячим садом і школою здійснюється як за змістом навчання і виховання, так і за методами, прийомам, організаційних форм навчально-виховної роботи. Тобто наступність – це двосторонній процес [120]. Тому метою дошкільної освіти має бути виховання, фізичний, інтелектуальний та психоемоційний розвиток дитини. Але дошкільна освіта не повинна виконувати завдання, які входять до освітніх програм початкової освіти [28]. Відповідно, необхідно уникати можливого дублювання змісту освіти п'ятирічних дошкільнят і шестирічних першокласників [43].

Важливим у сучасних умовах є формування установок толерантної поведінки дітей. Це висувається на одне з перших місць у низці інших педагогічних завдань як основа гуманістичного виховання підростаючого покоління, виховання нової особистості, орієнтованої на загальнолюдські цінності [186].

Проблема виховання підростаючого покоління в дусі толерантності актуальна в даний час як ніколи, оскільки вона обумовлена змінами останніх десятиліть в економічному, політичному, культурному житті країни. Таку роботу необхідно, на наш погляд, починати з дошкільного віку, оскільки це період, коли у дитини формується так звана природна толерантність. Діти підростаючи повинні знати, що їх об'єднує з іншими, несхожими на них. Формування толерантної поведінки у дітей протікає в процесі багатогранної діяльності (іграх, заняттях, у вільний від занять час) в тих різноманітних відносинах, до яких вони вступають зі своїми однолітками і дорослими [186]. Польський досвід свідчить, що діти з раннього віку навчившись доброзичливій взаємодії і співпраці з однолітками з особливими освітніми потребами, не страждають «психологією расизму» і в підлітковому, і в старшому віці; здорові діти сприймають дітей з інвалідністю як партнерів, які лише потребують допомоги, що сприяє гуманізації їхніх взаємин [42].

Однією з важливих ланок у вихованні основ толерантності в дошкільнят є взаємодія педагогів і батьків дітей. Значення сім'ї у формуванні толерантної свідомості і поведінки дитини важко переоцінити. Батьки є першими і основними вихователями дітей, неможливо сформувати толерантність у дитини, якщо вони не є союзниками педагогів у вирішенні цієї проблеми. Атмосфера стосунків у сім'ї, стиль взаємодії між батьками, між родичами, дітьми суттєво впливають на формування толерантності у дитини [186].

Розширення спектра функцій спеціальних дошкільних закладів, перетворення їх у своєрідні ресурсні центри, центри надання кваліфікованої спеціальної профільної допомоги, тренінгові та консультаційні осередки для масових закладів (району, міста, області) можна вважати стратегічним, на сучасному етапі, та оптимальним шляхом розвитку спеціальної освіти й одним із механізмів налагодження взаємодії спеціальної та масової освіти на найближчу перспективу [277].

Узагальнюючи означене вище, ми вважаємо, що дошкільна освіта повинна реформуватися шляхом здійснення наступних заходів із запозиченням досвіду Польщі:

по-перше, – розмежувати діяльність Директорату дошкільної, позашкільної та інклюзивної освіти на відокремлені структурні елементи при Міністерстві освіти і науки України, укомплектувавши їх досвідченими фахівцями і покласти на Директорату дошкільної освіти відповідальність за відновлення роботи дошкільних закладів на території кожного населеного пункту;

по-друге, – вивчити реальний стан забезпечення місцевих органів освіти (область, місто, район) фахівцями з дошкільної освіти. Домогтися відновлення в апаратах місцевих органів освіти фахівців з дошкільної освіти у відповідності до діючої мережі дошкільних закладів на території регіону;

по-третє, – з метою удосконалення розвитку дошкільної освіти у відповідності до Закону України «Про дошкільну освіту» зніціювати проведення на території кожного регіону щорічних (обласних, районних, міських, сільських, селищних, об'єднаних територіальних громадах) конференцій з проблем розвитку дошкільної освіти за участю керівників органів місцевого самоврядування, освітніх закладів,

представників батьківських колективів, засобів масової інформації, громадських організацій. Метою цих конференцій повинно стати обговорення проблеми стану розвитку дошкільної освіти і розробка проектів місцевих програм захисту прав дітей дошкільного віку на здобуття належної дошкільної освіти, зокрема і дітьми з особливими освітніми потребами;

по-четверте, – організувати роботу обласних рад керівників закладів дошкільної освіти, на яких розглядати ініціативні пропозиції творчих працівників дошкільних закладів з питань удосконалення навчально-виховної роботи з вихованцями дошкільних закладів і домагатися реалізації втілення їх в життя на території своїх регіонів;

по-п'яте, – розгорнути широку пропаганду в засобах масової інформації кращих педагогічних напрацювань з питань всебічного виховання дитини дошкільного віку в умовах роботи дошкільного навчального закладу та родини [28].

Досвід реформування польської шкільної освіти переконує, що неможливо передбачити всі наслідки освітньої реформи в її соціальному, культурному й географічному контексті. Саме тому помітна тенденція підходити до інституційних реформ із переходом до вищої автономії закладів (наданням їм змоги самим розробляти концепції й проекти розвитку шкіл, визначення їх «місії» тощо) [43].

У вітчизняній нормативно-правовій базі ще 2000 року (з наступними змінами) було прийняте «Положення про загальноосвітній навчальний заклад», в якому зазначено, що загальноосвітній навчальний заклад є юридичною особою, має рахунки в установах банків, самостійний баланс тощо. Проте, навіть через двадцять років після прийняття нормативного акту повноцінної автономії вітчизняні навчальні заклади не мають. Щоб наша освіта могла наблизитись до європейських стандартів, потрібно виконати всі норми цього положення.

У запроваджених польських програмних реформах 1990-х років центральна освітня влада визначала лише програмні основи (державні стандарти змісту освіти), натомість межі більш деталізованого змісту розробляли місцеві органи управління освітою і школи. Вважалося, що кожна школа має специфічні риси, які зумовлюють необхідність пристосування навчальних програм до кожної школи й окресленої групи

учнів. Школи отримали можливість вибору варіантів програм і підручників на вільному ринку, а також розробку власних навчальних програм. Домінантною стратегією польських освітніх змін стала звітність освітнього закладу. Встановлення стислих і прозорих засад виміру результатів навчання (на основі розроблених тестів перевірки знань і вмінь) активізувало як учнів, так і вчителів до більш результативної роботи [43].

Традиційний ланцюжок ієрархії цілей – знання – вміння – навички були замінені іншим порядком. На перше місце поставлено умови розвитку особистості та пропозиції світу універсальних цінностей. У наступній черговості виділено вміння, і вже в кінці – передання й засвоєння знань. Отже, став визнаватися пріоритетним не навчальний зміст, а розвиток і світ цінностей людини. Виховання й навчання набули особистісно орієнтованого характеру [43].

Проте зауважимо, що впроваджена в Україні триступенева структура системи шкільної освіти 4+5+2 (за умови існування шкільних ступенів разом чи окремо) є більш доречною і виправданою, ніж польська 6+3+3 з їх категоричною вимогою функціонування кожного ступеня школи окремо. У польському випадку впровадження гімназій як типу середньої школи I ступеня та впровадженням 9-річного шкільного обов'язку замість 8-річного виявилось одним із найскладніших завдань, що викликало багато непередбачених проблем (інфраструктурних, фінансових, організаційних, кадрових, навчально-виховних тощо) [43]. Здійснивши моніторинг та ґрунтовний аналіз, польська освіта повертається до попередньої системи навчання.

Нові завдання перед спеціальними школами для дітей з особливими освітніми потребами зумовлені не лише оновленням змісту освіти, новими державними стандартами тощо, а й інклюзивними тенденціями. Спеціальні школи мають трансформуватися таким чином, аби стати багатофункціональними та виступати не лише навчальними, але і ресурсними центрами для загальноосвітніх шкіл і їх педагогів, учнів та батьків (надання допомоги дітям та їхнім сім'ям в різних сферах, консультативні, тренінгові, ресурсні центри тощо). Маючи у своєму арсеналі практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні

програми тощо) та кадрові ресурси, вони можуть також забезпечувати загальноосвітні заклади специфічними матеріалами і методами викладання; проводити спеціальні індивідуальні заняття; штатні психологи спеціальних шкіл можуть надавати допомогу як дитині, котра навчається в інклюзивному закладі, так і педагогам [277]. Тобто, фахівці спеціальних шкіл мають поєднати свої зусилля з педагогами інклюзивних навчальних закладів, впроваджуючи спеціальні методики, прийоми, тренінги тощо, з тим, щоб піднести на якісно новий рівень навчання, виховання та професійну підготовку дітей з особливими освітніми потребами [210].

Динаміка розвитку освіти свідчить, що таке розмаїте розгалуження спостерігатиметься й надалі – спеціальні школи трансформуватимуться, створюватимуться школи-комплекси, які охоплюватимуть усі ланки освіти – від програм раннього втручання і до надання професійної освіти. Це забезпечуватиме сталу неперервність освіти та єдність підходів у навчанні (так, кожен заклад може практикувати окремий методичний підхід, наприклад, білінгвальний) [277].

Важливим фактором освітніх інновацій є час. Оптимальний період інновацій у змісті сучасної освіти становить від 3 до 5 років. Водночас, українським законодавством передбачене внесення змін і доповнень до Державного стандарту загальної середньої освіти не рідше одного разу на 10 років. Проте, це не забезпечує випереджального навчання й фактично школа все ще продовжує вчити минулому, а не готувати молодь до майбутнього [205].

Актуальним на сьогодні залишається питання ефективного впровадження тренінгових технологій в освітній процес вищої школи. Перевагами тренінгового навчання перед іншими формами роботи закладів вищої освіти є поєднання демократичних принципів роботи з інтерактивними методами [63].

Не менш важливою в контексті підвищення якості вищої освіти є проблема недостатньої автономії університетів. Ринкова економіка пов'язана з гнучким ринком праці. Розвиток автономії вищих навчальних закладів і зближення з ринком праці гальмується централізацією управління освітою. Це стосується, зокрема, навчально-методичної, виховної, організаційної й, особливо, фінансово-господарської роботи. Сьогодні університети здійснюють одночасно освітню, наукову, видавничу,

культурно-виховну, спортивну, різноманітну виробничу діяльність шляхом залучення фінансових ресурсів із різних джерел. У більшості з них бюджетні кошти становлять менше 50% загального бюджету. На думку П. Сауха, В. Кременя та інших вчених, враховуючи це, університети, насправді, не є бюджетними організаціями, адже згідно з Бюджетним кодексом України «бюджетною організацією є така організація, яка повністю утримується за рахунок державного або місцевого бюджетів». Зміна статусу університетів із бюджетної організації (фінансування якої передбачає її утримання) на статус організації, яка отримує бюджетні кошти як плату за освітні послуги, дала б можливість значно підвищити ефективність використання фінансових ресурсів, самостійно визначати посадові оклади співробітникам, заохочувати науково-дослідницьку роботу, вирішувати проблеми розвитку матеріально-технічної бази і, взагалі, проводити повноцінну економічну діяльність [230]. Проте, хоча законодавство надає можливість вищим навчальним закладам отримати більшу автономність відповідно до демократичних принципів управління освітою через введення на різних рівнях в установах органів самоуправління, на практиці це суттєво нівелюється збереженням за міністерствами повноважень щодо затвердження більшості з цих нових свобод [241].

Щодо міжнародної співпраці, то в Україні існує проблема щодо фінансування міжнародних програм стажування викладачів, навчання студентів та молодих науковців, підвищення їх мобільності, хоча такі заходи є невід'ємною частиною програм нової європейської політики сусідства та партнерства [241].

Потребує значного удосконалення й система державного замовлення на підготовку фахівців за державні кошти. Сьогодні воно фактично є конкретизацією використання бюджетних коштів, що виділяються міністерствам і відомствам на утримання закладів вищої освіти не звертаючи уваги на напрями і спеціальності підготовки [230]. Змінити цю практику можна лише одним шляхом: визначити замовниками на підготовку кадрів ті органи державного управління, які відповідають за реалізацію конкретної державної політики (відповідно, Міністерство освіти і науки). Вони ж мають виступати єдиним державним замовником на підготовку відповідних фахівців. До того ж, розміщення державного замовлення має

здійснюватись на конкурсних умовах серед університетів, що значно підвищило б відповідальність замовників та рівень ефективності і прозорості використання бюджетних коштів. Така система державного замовлення вирішила б наявну проблему дисбалансу між потребами економіки і підготовкою фахівців вищими навчальними закладами [230].

Специфіка сучасної освіти полягає у тому, що відбувається зміна цілей освіти: від «освіти на все життя» до освіти упродовж усього життя». Тому освітня система повинна бути здатною не лише озброювати знаннями того, хто навчається, а й формувати потребу у безперервному самостійному оволодінні ними [182]. Тому важливою є стратегія освітньої реформи, що передбачає модернізацію педагогічної освіти з акцентуванням формування професійних компетентностей учителів. Польський досвід впровадження освітніх реформ свідчить, що їх успіх або невдача значною мірою залежить від педагогічних кадрів, їх професійних компетентностей, мотивації, активного включення до реформаторських починань. Він також свідчить, що реформу шкільництва потрібно розпочинати з удосконалення кваліфікації вчителів, підвищення заробітної плати та покращення умов їх праці [43].

Традиційна модель освіти, спрямована на передачу майбутньому вчителю необхідних знань, умінь і навичок, втрачає нині свою перспективність. Знаннєва перспектива має постати як індивідуальна траєкторія кожного майбутнього вчителя у поєднанні з формуванням його загальнолюдських якостей та розвитку професійних здібностей. Насамперед потрібно змінити принцип навчання студентів: забезпечити перехід від пасивного сприймання інформації до творчого здобуття знань. Вирішення цього завдання потребує спільних зусиль викладачів і студентів, спільної активізації дій у напрямі побудови інноваційного освітнього простору [63].

Потрібно зрозуміти, що часи вузької спеціалізації завершуються. Тільки мультидисциплінарність, синергія дисциплін, кросдисциплінарність дозволять отримати висококонкурентного фахівця, у якого гнучкий розум та широке світосприйняття, яке не блокується законами, теоремами, правилами тощо, а продукує абсолютно новітні, сміливі, неочікувані та, можливо, на певний момент, безглузді рішення, проте у довгостроковій перспективі виправдані та правильні [238].

На сьогодні це має бути теоретично підготовлений та креативний професіонал своєї справи, системно мислячий фахівець. Це означає, що він повинен бачити ситуацію в комплексі, щоб мати можливість приймати складні, нестандартні та неочікувані рішення. Зростання запиту саме на такі кадри зумовлені плінністю суспільно-економічних процесів, насичення їх різнобічною інформацією, інтернетизацією та технологізацією їх, а також, і що головне, звуженням часових меж для відтермінування прийняття рішень [238].

Новітній фахівець – це фахівець, який постійно самоудосконалюється. У нього немає втоми до навчання, до оволодіння новими знаннями та вміннями. Для цього суспільство повинно виховувати в людях змалку розуміння того, що, якщо ти постійно підвищуєш свій рівень саморозвитку, ти зможеш адаптуватися і знайти себе при потребі в будь-якій сфері, реалізуватися в будь-якому середовищі, тому що морально, психологічно і фізично людина готова буде до потенційних змін, і для цього не має зовнішніх перепон, окрім власного небажання щось робити. Тому метою виховання та навчання фахівця майбутнього повинен стати повний перегляд парадигми освіти та науки сучасності. Орієнтація на інновації, гнучкість та сприйнятливність до потреб суспільств, здатність до глибоких трансформацій та людиноцентризм. Врахування лише цих аспектів дозволить отримати освіченого, висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, який буде внутрішньо гармонійним, вільним та соціально відповідальним членом суспільства [238].

Найефективніший результат могли б забезпечити Базові центри-комплекси підготовки вчителів. При цьому ідея не зводиться до перейменування найбільш престижних і високорейтингових вітчизняних педагогічних університетів. Відмінність має полягати в радикальному нарощуванні дослідницької компоненти їх діяльності. Наголос в індивідуальному плануванні роботи викладача повинен зміщуватися на актуальні науково-педагогічні дослідження. Центри мають отримати статус дослідницьких університетів. Крім масового залучення викладацького корпусу до науково-дослідної діяльності, Базові центри-комплекси розширять спектр освітньо-консультативних, андрагогічних, герогогічних послуг, реалізуючи ідею «освіти впродовж життя» [72]. Обов'язковим має бути введення курсу «Основи

спеціальної освіти та інклюзивного навчання» в усіх закладах вищої педагогічної освіти України [130].

З огляду на інклюзивні процеси, навчання в загальноосвітній школі учнів з особливими освітніми потребами вимагає не просто підготовку (перепідготовку) педагогічних кадрів, а здобуття необхідного мінімуму знань, умінь і навичок педагогами всіх загальноосвітніх навчальних закладів [42].

Сучасний вчитель повинен бути готовим не лише до професійно-педагогічної діяльності зі звичайними учнями, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби [237].

Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи тьюторської технології, однієї із найбільш уживаних у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів. Тьюторство передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента викладачем, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі [72].

Водночас, тьюторство в українській вищій школі – це проблема, яка досліджується науковцями переважно теоретично, бракує тьюторства в живому педагогічному просторі вищої освіти. Припускаємо, що однією з причин цього є відсутність в українських студентів можливості складати свої індивідуальні освітні маршрути в процесі навчання в університеті. Коли в українських студентів з'явиться реальна, а не задекларована Законом України «Про вищу освіту», можливість вибирати дисципліни, можливість обирати викладачів, коли зміниться зміст і значення самостійної роботи студентів, тоді з'явиться не доцільність, а необхідність тьюторства в українських закладах вищої освіти [107].

Стимулами для організації і розвитку вищої освіти в Україні мають стати три об'єктивних фактори: 1) зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв'язку з технологічним удосконаленням сучасного виробництва і сфери обслуговування; 2) перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації кадрового складу компаній; 3) зростаюче усвідомлення самоцінності якісної університетської освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкриють можливість

започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямів діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя, зокрема і для людей з інвалідністю [230].

Одним із нових варіантів надання професійної освіти для осіб з особливими освітніми потребами можуть бути професійні багатопрофільні коледжі – з інклюзивною формою навчання і спеціальні (для студентів однієї чи кількох нозологій). Система супроводу студентів таких закладів може забезпечуватися як окружною службою супроводу (чи делегуватися нею іншим організаціям), так і організовуватися безпосередньо в коледжі, як це практикується у більшості країн Заходу та в окремих вітчизняних вищих освітніх закладах (наприклад, Університет «Україна») [277].

Важливим є створення у закладах освіти центрів або служб супроводу осіб з інвалідністю, опираючись на польський досвід. До складу останніх можуть входити викладачі, об'єднані у групу за принципом здійснення діяльності загального або тематичного супроводу студентів [375]. Така служба також має організовуватися в кожному освітньому окрузі на основі вже функціонуючих інклюзивно-ресурсних центрів, мережа яких доволі розгалужена в Україні. Окружна служба супроводу матиме змогу охопити всіх дітей певної місцевості та раціонально розподілити кадрові ресурси для задоволення потреб населення [277].

Головними її функціями мають бути: міжгалузеве координування та узгодження взаємодії ключових відомств (Міністерства охорони здоров'я, Міністерства освіти і науки, Міністерства соціальної політики); комплексне регулювання міжструктурної діяльності (закладів, організацій, установ); ведення баз даних щодо осіб з інвалідністю; закладів, організацій, установ, які надають медичні, освітні, соціальні та інші види послуг; надання спектра послуг супроводу чи делегування таких послуг іншим структурам з подальшим моніторингом щодо їх надання; забезпечення наступності та неперервності послуг супроводу; здійснення діагностики й постійного діагностичного моніторингу суб'єктів супроводу; визначення спектра послуг супроводу відповідно до виявлених особливих потреб та віку суб'єкта; забезпечення та моніторинг програм раннього втручання; визначення

можливих освітніх маршрутів суб'єктів (центри, дитячі садки, школи тощо); діагностико-консультативні послуги; психолого-корекційні та психолого-реабілітаційні; послуги медико-реабілітаційні послуги; профдіагностичні та профреабілітаційні; послуги соціальної реабілітації; навчально-просвітницька діяльність щодо суб'єктів супроводу (педагогів, вихователів, батьків) [277].

Діяльність супроводу спрямована на забезпечення таких двох відповідних процесів:

1) індивідуальний супровід людей з особливими освітніми потребами в освітніх закладах;

2) системний супровід, спрямований на профілактику або корекцію проблеми, яка характерна для системи спеціальної освіти загалом.

Індивідуальний супровід в навчальному закладі передбачає створення для них відповідних умов, а також гарантовану допомогу та підтримку.

Системний супровід і соціально/педагогічне супроводжувальне проектування здійснюються за кількома напрямками:

- участь у розробленні та реалізації програм розвитку освітніх систем зі створенням більш сприятливих умов для розвитку особистості;
- проектування нових типів освітніх закладів, якщо такі потрібні;
- створення профілактично-корекційних програм, спрямованих на подолання проблем, що характерні для багатьох людей з особливими освітніми потребами [375].

Заслуговує на увагу польський досвід з організації спеціальної підготовки «лідерів реформи» в закладах удосконалення вчителів, завданням яких є проведення у школах різних типів підготовки вчителів до освітніх змін [43]. Цей аспект досить важливий, адже досягнення мети сучасної освіти пов'язано з особистісним потенціалом вчителя, його загальною та професійною культурою, компетентністю, без чого розв'язання проблем навчання та виховання молоді в сучасних умовах неможливе [86].

Важливим аспектом є певна непослідовність між законодавством у сфері освіти та трудовим законодавством, що обмежує ефективність його виконання. Недостатня

узгодженість між класифікаціями освітньої й професійної кваліфікації, з одного боку, та класифікаційною структурою переліку професій, з іншого, негативно позначається на працевлаштуванні випускників вищих навчальних закладів, особливо осіб з інвалідністю. Необхідно переглянути зв'язок між професійними класифікаціями та освітніми кваліфікаціями з перспективою їх розділення за винятком тих випадків, коли існують вагомі причини для їх збереження [241].

За результатами дослідженнями сформульовано такі рекомендації щодо оптимізації умов підготовки в університетах людини нового покоління шляхом:

- забезпечення тісного зв'язку з академічними науковими установами для впровадження новітніх педагогічних технологій і спеціалізованих курсів [279];
- розширення інфраструктури університету, що забезпечує доступність будівель та інших об'єктів всередині нього. Це всі види пристроїв, що забезпечують доступ до об'єктів (наприклад, ліфтів);
- доступ до людей та технологій (у тому числі до технічні пристроїв), які мають надати істотну психологічну підтримку в повсякденному функціонуванні (наприклад, перекладачі мови жестів, помічник інваліда, особи, які проводять різні види спеціалізованих занять тощо). Це ноутбуки, навчальні матеріали тощо;
- підготовка працівників університету до роботи зі студентами з інвалідністю;
- створення офісів супроводу та підтримки для студентів з інвалідністю в університетах [463].

Незаперечною істиною є те, що для осіб з інвалідністю важливою складовою людського розвитку є забезпечення належної освіти [124]. Формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, подальша розробка нормативно-правової та навчально-методичної бази, реалізація запровадження обов'язковості дошкільної освіти, забезпечення толерантного ставлення до дітей-інвалідів як до повноцінних членів суспільства з рівними правами та можливостями щодо навчання, виховання і розвитку, реалізація та поширення інтегрованого (інклюзивного) навчання дітей у дошкільних закладах – одні з головних умов, що сприятимуть вирішенню соціально значущої, складної,

комплексної проблеми освіти й соціального становлення осіб з особливими освітніми потребами [236].

Загалом, визнаючи необхідність реформування та модернізації системи спеціальної освіти, перспективність закладів нового типу ми вважаємо, що недопустимо руйнувати систему спеціальної освіти, яка вже сформувалася і діяла упродовж понад двох століть. Паралельно зі створенням нових закладів важливо удосконалювати вже існуючі, надаючи їм нових функцій, розбудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних та загальноосвітніх закладів. Межі між масовими і спеціальними закладами мають стати прозорими, щоб кожна дитина з особливими освітніми потребами мала змогу реалізувати своє право на освіту в будь-якому типі освітнього закладу й отримати якісну освіту та необхідну спеціальну підтримку для досягнення максимальних результатів [277]. Це можливо за рахунок науково виваженого проектування розвитку національної системи освіти осіб з особливими освітніми потребами на основі аналізу її генезису, прикладних досліджень у галузі спеціальної педагогіки, менеджменту освіти, суміжних галузей, документів щодо розробки науково обґрунтованої стратегії і тактики модернізації освітньої галузі, досвіду науки і освітньої практики зарубіжних країн, що дає змогу окреслити нові можливості вдосконалення, переформатування, розширення структури та функцій системи спеціальної освіти [273].

Висновки до шостого розділу

Успішний розвиток України неможливий без розвитку освіти, з якою пов'язані перспективи економічного добробуту країни та громадян і подолання духовної та моральної кризи в суспільстві, подальшого розгортання науково-технічного прогресу, відродження національної самосвідомості, інтеграція України до світового співтовариства. Пошук нашою країною власних шляхів розвитку освіти в умовах активізації глобалізаційних впливів є процесом складним і суперечливим.

Постановка і вирішення проблем української спеціальної освіти потребує творчого переосмислення та порівняння із відповідною польською системою з урахуванням тенденцій навчання таких учнів, з метою впровадження у педагогічну

практику кращих українських та польських здобутків і надбань, надання об'єктивної оцінки можливості використання зарубіжного досвіду при вирішенні проблем освіти своєї країни. Тому проблеми, які на сьогодні стоять перед вітчизняною спеціальною освітою, містять в собі певні механізми їх розв'язання за рахунок вивчення, аналізу, творчого переосмислення і використання польського досвіду.

Польська освіта пройшла складний шлях трансформації, реформування та модернізації. Модернізація змісту освіти в Польщі відбувалася у контексті розмірковування над актуальними дилемами суспільного розвитку: з одного боку, необхідність покращення якості освітніх послуг для задоволення запитів ринків праці, а з іншого – надання рівного доступу до освіти; забезпечення міжнаціональної злагоди і, в той же час, збереження національної ідентичності.

У 90-х роках ХХ століття політичні зміни в Польщі викликали глибоку кризу, що охопила всю систему освіти, а також її організаційні та методологічні основи. Під сумнів було поставлено оптимістичний прогноз розвитку системи освіти, яка існувала та результативність її функціонування. На прохання польської влади Європейський Комітет з питань освіти у 1994-1995 рр. здійснив ґрунтовний аналіз системи освіти. Головне місце посів висновок про необхідність прискорення освітньої реформи. Завдяки проведеним реформам освіта Польщі отримала можливість включення її до змісту цінностей, які рекомендовані Євросоюзом.

На початку 90-х років ХХ століття у Польщі постало питання створення єдиної системи професійної орієнтації й професійного консультування. У відповідь на цю потребу в Міністерстві народної освіти Польщі розроблено Європейський проект польської системи професійної орієнтації (EPPSOZ).

У цей час під впливом значних змін та перетворень в Польщі стався перелом в ціннісних орієнтаціях країни, вона оголосила антидискримінаційну політику відносно осіб з інвалідністю. Ознакою цього періоду стала поява нових педагогічних систем, нових типів освітніх навчальних закладів, ініціатором відкриття яких виступають державні органи, приватні особи та організації недержавної форми власності; відбулося повернення з історичного небуття і таких явищ громадянського суспільства, як меценатство та благодійництво.

Загалом, зміни в освітній політиці в період вступу до Євросоюзу мали позитивний вплив на освіту в Польщі. Органи самоврядування стримали зменшення видатків на освіту в період скорочення бюджетних асигнувань; зуміли поліпшити і раціоналізувати мережу шкіл. Базуючись на державній політиці, місцеві органи самоврядування формують і реалізують локальну освітню політику відповідно до місцевих потреб. Простежується усупільнення освіти, яке виражається у залученні місцевих громад до розвитку системи освіти і прийнятті відповідних управлінських рішень; у відродженні школи як «громадської» інституції; у розвитку мережі суспільних шкіл. До позитивних особливостей децентралізації управління освітою в Польщі належить також впровадження нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чітке розмежування повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою.

Однією із наступних структурних реформ в Польщі було запровадження кваліфікаційних рамок, що є чи не найважливішою освітньою новацією сьогодення, яка охоплює всі структури кваліфікацій трьох циклів вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор. Запровадження кваліфікаційних рамок до вищої освіти Польщі стало можливим із прийняттям оновленої версії Закону «Про вищу освіту» (18 березня 2011 р.), у якій було введено нове поняття «рамки кваліфікацій». Вони вносять суттєві зміни до методики проектування навчальних програм. На відміну від донині існуючих програм, які ґрунтувалися на змісті навчання, нові програми базуються на його результатах.

Із введенням нового закону в дію Польща остаточно відмовилася від централізованих стандартів вищої освіти і зробила революційний крок до повної академічної свободи, а отже, й до університетської автономії.

Після вступу до Європейського Союзу (2004 р.) Польща адаптувала свою систему освіти до європейських стандартів та приєдналась до Міжнародних норм класифікації освіти (ICSED). На сьогодні польська система забезпечення якості освіти відповідає стандартам і вимогам Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Дипломи провідних польських вищих навчальних закладів визнаються усіма країнами Європи та Америки. Як показав час, серед кращих сторін

польської освіти можна виділити: високі стандарти навчання, сучасні європейські програми навчання, доступність та інноваційність. Тому Польща є одним з найуспішніших наших сусідів, зокрема і у сфері освіти.

Загалом, польська система освіти для дітей з особливими освітніми потребами, пройшовши тривалий та складний історичний шлях, завдяки врахуванню позитивних історичних надбань та суттєвому реформуванню системи освіти у кінці ХХ ст. трансформувалася у сучасну систему підготовки дітей з особливими освітніми потребами до життя.

Проте, Польща не зупиняється на досягнутому. Подальша реформа спрямована на пристосування напрямів, змісту і якості навчання в школах і вищих навчальних закладах до потреб ринків праці у Польщі та країнах Європейського Союзу відповідно до сучасних тенденцій і освітніх прагнень польського суспільства.

Таким чином, оцінка польського сучасного розвитку системи спеціальної освіти та історичного українського свідчать про певні проблеми, які є на шляху до якісної вітчизняної спеціальної освіти. Знання і розуміння фахівцями соціокультурних основ становлення національних систем спеціальної освіти двох країн принципове для вдосконалення, розвитку теорії і практики вітчизняної спеціальної освіти. Тому вивчення досвіду Польщі у цій сфері становить цінність для України, який може бути врахований для вдосконалення національної системи спеціальної освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі системного багатоаспектного аналізу здійснено історико-педагогічне дослідження розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі протягом ХІХ – початку ХХІ століття. Узагальнення результатів дослідження відповідно до мети, поставлених завдань, концептуальних положень підтвердили наукову об'єктивність досліджуваної проблеми, засвідчили розв'язання поставлених завдань і дали підстави для науково-теоретичних висновків.

1. Здійснено системний теоретико-методологічний та історико-педагогічний аналіз концептуальних підходів дослідження проблеми освітнього феномену «система спеціальної освіти» в Україні та Польщі (ХІХ – початку ХХІ століття) відповідно до визначених у процесі наукового пошуку восьми груп джерел: перша група – законодавчі та нормативно-правові документи; друга група – матеріали органів освіти та установ (опубліковані й неопубліковані) України та Польщі; третя група – матеріали педагогічних з'їздів; четверта група – педагогічна періодика; п'ята група – наукові праці істориків, учених, педагогів, педологів, психологів, публіцистів; шоста група – довідникові та статистичні матеріали щодо стану народної освіти в різні періоди; сьома група – мемуарна література; восьма група – інтерпретаційні хронологічні джерела (монографії, дисертації, наукові статті). Історико-генетичний, динамічний, проблемно-хронологічний, компаративістський, системно-синергетичний, міждисциплінарний, прогностичний підходи обрано як провідні для організації подальшого дослідження.

2. Виокремлено, науково обґрунтовано хронологічні етапи розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (ХІХ – початок ХХІ століття): перший – початок ХІХ – початок ХХ століття; другий – 1917 – 1941/39 роки; третій – 1943/44 – 1991/89 роки; четвертий – 1991/89 – 2019 роки. Встановлено основні соціально-політичні, економічні, духовно-ціннісні детермінанти розвитку суспільства, що визначали вектори становлення теорії і практики спеціальної освіти в Україні та Польщі на кожному з означених етапів. Розроблено алгоритм історіографічного порівняльного аналізу («концептуальне ядро» дослідження), який передбачав

визначення стану розвитку національних систем спеціальної освіти обох країн через показник її якості (репрезентації її зовнішніх/внутрішніх чинників і субчинників) на кожному з історичних етапів. Створено логіко-структурну модель організації історико-педагогічного дослідження на кожному з виокремлених етапів (центральну складову якої склав алгоритм історіографічного порівняльного аналізу), що дало змогу підпорядкувати процес наукового пошуку єдиній стратегії і отримати одноманітні одиниці аналізу в контексті різних історичних проміжків часу.

3. Встановлено ступінь репрезентації зовнішніх і внутрішніх чинників якості спеціальної освіти у процесі історіографічного порівняльного аналізу кожного з етапів становлення її системи в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття). *На першому етапі* виявлено 50% присутності *зовнішніх чинників*: піклування про доступність освіти, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті освіти; серед *внутрішніх чинників* кращого ступеня розвитку обох країн зазнала якість реалізації освітнього процесу, 66% субчинників у складі якої набули початкового розвитку; чинник якості освітнього середовища почав набирати обертів і 50% субчинників у його складі стали предметом уваги в Україні, 75% – у Польщі; чинник *якості результатів освітнього процесу* не був врахований на розглядуваному етапі становлення системи спеціальної освіти обох країн. *На другому етапі* кількість *зовнішніх чинників* якості спеціальної освіти зросла до 67% (на 17% вище у порівнянні з першим етапом за рахунок здійснення початкових кроків щодо організаційних засад спеціальної освіти); серед *внутрішніх чинників* кращого ступеня розвитку обох країн зазнала якість освітнього середовища, 100% субчинників у складі якої виявилися присутніми; кількісні показники чинника якості реалізації освітнього процесу залишилися такими самими в Україні (66%), а у Польщі склали 100% репрезентації субчинників; чинник якості результатів освітнього процесу зазнав позитивних змін, складаючи 25%. *На третьому етапі* репрезентація *зовнішніх чинників* якості спеціальної освіти зросла до 100% (на 33% вище у порівнянні з другим періодом) в обох країнах: звернено увагу на перспективу подальшого професійного росту і соціального статусу осіб з особливими освітніми потребами, до кола уваги потрапили питання їхньої культури й вихованості в обох країнах; кількісні показники

внутрішнього чинника якості реалізації освітнього процесу також досягли 100% репрезентації субчинників в обох країнах, а якість результатів освітнього процесу зросла до 50%. *На четвертому етапі* кількість зовнішніх і внутрішніх чинників досягла 100% репрезентації в обох країнах. Аналіз динаміки кількісних та якісних змін на кожному з означених етапів дав змогу довести константність поступового накопичення чинників якості освіти в обох країнах, визначити їхню послідовність, а також виявити специфічні, притаманні виключно системі спеціальної освіти чинники її якості (*зовнішній*: якість відповідності обраного освітнього маршруту потребам дитини; *внутрішній*: якість ресурсного забезпечення визначення потреб дитини і якість прийняття відмінностей), що сприяє глибшому розумінню суспільно значущої функції системи спеціальної освіти у сучасному вимірі.

4. Визначено ключові історичні ознаки, схожі та відмінні тенденції, індикатори розвитку якості спеціальної освіти на кожному з етапів становлення її системи в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття).

Перший етап характеризується появою спеціально організованих навчально-виховних закладів (для дітей з порушеннями слуху, зору та інтелекту), перших праць українських і польських церковних, громадських, наукових і освітніх діячів. Встановлено схожі тенденції виникнення зовнішніх чинників якості освіти в обох країнах, водночас виявлено відмінну тенденцію у контексті одного внутрішнього чинника (якості освітнього середовища): Польща випередила Україну у контексті субчинника ресурсного забезпечення навчального процесу. Кількісні показники, що продемонстрували присутність певного набору чинників (і субчинників), склали 41% в Україні і 48% у Польщі по відношенню до їхньої загальної кількості. Прагнення зробити освіту доступною для дітей з особливими освітніми потребами, намагання задовольнити освітні запити, здійснити перші спроби на шляху до наступності у здобутті освіти, науковості і доступності змісту спеціальної освіти, набуття педагогічної майстерності фахівцями, управління освітнім процесом, організації науково-методичної роботи, ресурсного забезпечення навчального процесу виявилися найхарактернішими індикаторами становлення якості спеціальної освіти, а визначна роль належала провідній верстві суспільства.

Другий етап характеризується зародженням нових напрямів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (відхід від релігії, філантропії, меценатства, благодійництва) та розвитком професійної підготовки майбутніх учителів, що полягала в європеїзації педагогічної освіти, педологізації теоретичних курсів. Визначено схожі тенденції щодо кількісних показників, але констатовано наявність якісних розбіжностей у організації системи спеціальної освіти в Україні та Польщі: відмінності у доступності до спеціальної освіти різних категорій дітей, вищій ступінь репрезентації корекційного спрямування навчання у Польщі. Встановлено 65% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й 71% – у Польщі. Перелік індикаторів якості спеціальної освіти поповнився організаційними засадами спеціальної освіти у вигляді перших спроб її стандартизації, включенням до кола уваги корекційно-розвиткової складової навчання (переважно в Польщі), усвідомленням важливості зміцнення кадрового потенціалу спеціальних закладів і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Визначну роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах було відведено державі, проте у Польщі існували й не підпорядковані державі заклади.

Третій етап характеризується створенням правової бази, у контексті якої права осіб з інвалідністю були закріплені в усіх найважливіших сферах життєдіяльності, з'явилися спеціальні школи-інтернати для дітей з певним порушенням психофізичного розвитку. Основна відмінність внутрішніх чинників якості освіти полягала у вищому ступені доступності до кращих зразків західноєвропейського досвіду навчання у Польщі, у контексті інших чинників тенденції становлення якості систем спеціальної освіти співпадали. Встановлено 88% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й Польщі. Зростання переліку індикаторів якості спеціальної освіти відбулося за рахунок підсилення ролі і поглиблення диференційованості корекційно-розвиткової складової навчання, усвідомлення необхідності урахування пізнавальних здібностей при організації навчального процесу, а також розроблення процедури визначення освітніх труднощів за допомогою організації роботи ПМПК. Визначна роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах продовжувала належати державі.

Четвертий етап характеризується пошуком організаційних форм (інтеграція, інклюзія), які б відповідали сучасним соціокультурним і економічним умовам життя країни та могли задовольнити спеціальні освітні і реабілітаційні потреби зазначеної категорії дітей, що відображено в численних законодавчих та нормативно-правових документах. Встановлено тенденцію зниження кількості дітей з у спеціальних закладах освіти в Україні, водночас – значного зростання їхньої кількості у закладах Польщі, введення нової класифікації особливих освітніх потреб, появи нових типів закладів, накопичення досвіду раннього втручання у Польщі. Виявлено 100% репрезентації чинників (і субчинників) якості спеціальної освіти в Україні й Польщі. Зростання переліку індикаторів якості спеціальної освіти відбулося за рахунок усвідомлення необхідності визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, створення спеціальних умов для формування їхньої культури і вихованості, розроблення організаційно-методичних засад діяльності ІРЦ, усвідомлення важливості світоглядних переконань прийняття різноманітності. Визначна роль у становленні системи спеціальної освіти в обох країнах продовжувала належати державі, водночас громадські організації, батьки дітей, проектна діяльність справили значний вплив на її удосконалення.

Здійснено ретроспективний аналіз панівних світоглядних переконань, які зазнавали впливу з боку соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства на кожному етапі і визначали основні вектори становлення спеціальної освіти, що дало змогу встановити причини схожих тенденцій, спрямувати подальше дослідження на вивчення механізму виникнення відмінностей з метою проектування подальшого прогресу системи спеціальної освіти.

5. Здійснено аналіз структури та результатів сучасної модернізації системи спеціальної освіти Польщі. Встановлено, що повалення комуністичного режиму та здобуття політичної незалежності сприяло активізації розвитку польської освіти і науки, її організаційного оформлення: здійснено масштабні та довгострокові реформи національної системи освіти, зокрема і спеціальної. Розкрито теоретичні основи, особливості запровадження реформування спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що його підґрунтя склала зміна цілісної

структури освіти: системи фінансування, статусу вчителів, механізмів здійснення влади в освітянській системі, тривалості обов'язкової освіти, типів закладів, рівнів освіти, атестатів, кваліфікації тощо. Встановлено, що характерною рисою сучасної польської системи освіти є еволюція форм взаємовідносин між людиною та людиною з інвалідністю.

б. Розроблено концептуальні засади та визначено організаційні умови реформування системи спеціальної освіти України з урахуванням прогресивного досвіду Польщі. Виявлена в процесі дослідження протилежність тенденцій прояву кількісних показників охоплення освітою дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі історичного розвитку вперше в історії становлення української і польської систем спеціальної освіти двох країн продемонструвала високий ступінь контрастності, що слугувало прецедентом для детального аналізу багатовекторної структури реформування освіти з позицій загальної теорії реформ, стратегічного підходу, і дало змогу зосередити увагу на ієрархії реформування освіти: окресленні причин для здійснення реформ; визначенні контенту реформ та їхньої верифікації; забезпеченні кадрового ресурсу; організації суспільної, фінансової, інфраструктурної підтримки. На основі означених концептуальних засад визначено організаційні умови, що полягають у децентралізації системи освіти, розробці нових педагогічних систем та технологій, нових типів освітніх навчальних закладів, відмові від централізованих освітніх стандартів, психолого-педагогічній підтримці дітей та батьків, залученні місцевих громад до розвитку системи освіти, впровадженні нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чіткому розмежуванні повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою тощо. Визначено перспективи впровадження історико-педагогічного досвіду щодо розвитку спеціальної освіти в умовах модернізації освіти України.

Визнаючи необхідність реформування та модернізації системи спеціальної освіти, перспективність закладів нового типу ми вважаємо недоцільним руйнування системи спеціальної освіти України, яка пройшла двохсотрічний етап свого розвитку та становлення і має суттєві досягнення. Відповідно до нових умов, засад та викликів, спеціальні заклади потребують певної модернізації та удосконалення з перспективою

надання їм нових функцій за умови розбудови якісно нової взаємодії спеціальних та загальноосвітніх закладів.

Здійснене історико-педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. До подальших напрямів вважаємо за доцільне віднести: вплив громадсько-педагогічних рухів на розвиток навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; порівняльний аналіз історії розвитку системи вищої освіти та підвищення педагогічної кваліфікації вчителів; порівняльний аналіз системи підготовки вчителів дореволюційного і сучасного періодів; персонографічні дослідження видатних педагогів спеціальної освіти; вплив сучасного зарубіжного досвіду на розвиток вітчизняної системи спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамек І. *Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкілля (друга половина ХІХ – 1918 р.)*: автореф. дис. ...доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2001. 52 с.
2. Алексієвець Л. Історіографічні оцінки суспільно-політичного розвитку Польщі в постсоціалістичний період (1989–2001). *Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць*. Серія: Історія, міжнародні відносини, 2013. № 11. С. 226-231.
3. Андрушкевич Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України й Польщі. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ: 2011. № 1. С. 7, 9, 10.
4. Антипенко В.В. Польський чинник у процесі введення Земського самоврядування на правобережній Україні кінця ХІХ – початку ХХ ст. *Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події, постаті*. Дніпро, 2011. № 9. С. 101.
5. Антонєць Н.Б. Доброчинність в історичній ретроспективі (Олександрівська школа-хутір глухонімих). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2011. № 8. С. 8-9.
6. Антонєць Н.Б. В. Сухомлинський у полеміці щодо створення шкіл-інтернатів. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2015. № 26. С. 260.
7. Бажєнова С.Е. Місто Кам'янець-Подільський – осередок польської культури в другій половині ХІХ ст. *Освіта, наука і культура на Поділлі*. Кам'янець-Подільський, 2015. № 22. С. 59.
8. Байда Л.Ю., Павлова, Є.Б., Іванова, О.Л., Кукуруза, Г.В. Формування політики раннього втручання: тренінговий модуль. Київ, 2017.
9. Балалуєв С.М. Проблема дітей-інвалідів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей: в 2-х ч. (30 жовтня 2010 р.)*. Київ: Університет «Україна». 2010. № 1. С. 186, 187.

10. Барко В.В. Значення наукової школи І.С. Моргуліса для розвитку вітчизняної тифлопедагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2015. № 30. С. 12.
11. Барко В.В. Науковий внесок І.С. Моргуліса у розвиток вітчизняної тифлопедагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. № 24. С. 12.
12. Барко В.В. Трудове навчання як засіб корекційно-виховної роботи з учнями із вадами зору (за результатами досліджень І.С. Моргуліса). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. № 28. С. 14.
13. Бащенко К.О. Постаць Івана Соколянського в період 1917-1921 років. *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (17 травня 2017 р.)*. Київ, 2017. С. 59-60.
14. Березівська Л.Д. Державна політика стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (кінець 30-х – 80-ті роки ХХ ст.): історіографія та джерела дослідження. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2013. № 15. С. 46.
15. Березівська Л.Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919-1991). *Історико-педагогічний альманах*. (1), 46, 47.
16. Березівська Л.Д. (2004). Реформування шкільної освіти в Україні як історико-педагогічна проблема. *Педагогічні науки*. Херсон, 2011. № 37. С. 10.
17. Берник Т.Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення в Україні (1945-2000): автореф. дис. ...кандидата пед. наук. Київ: Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 2006. № 5.
18. Білокопитов В. Характеристика етапів розвитку європейської освітньої політики. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матер. наук.-практ. семінару (6 червня 2016)*. Київ: Педагогічна думка. 2016. С. 38.

19. Біницька К., Біницька О. Республіка Польща – досвід децентралізації: децентралізація освіти в Україні. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2016. № 8. № 7, 8, 9, 10, 11.
20. Біницька К.М. Спільне та відмінне у діяльності сучасних вищих педагогічних навчальних закладів республіки Польща та України. *Науковий вісник Донбасу*. Донецьк, 2012. № 4. С. 220.
21. Богданович Т.В. Раннє виявлення дітей з порушенням слуху та організація їх педагогічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2016. № 11. С. 32.
22. Бондар В.І. *Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: методичний посібник*. Київ: Наш час. 2005. № 5.
23. Бондар В.І., Гладуш В.А. Лікарсько-педагогічна діяльність професора Іллі Мусяйовича Левінсона. Біла Церква: Народна освіта. 2018. Вип. 3. С. 57.
24. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). *Дефектологія*. Київ, 2004. № 1. С. 1-2, 3, 4, 5, 6, 7-8, 9, 10, 11-12.
25. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Науково-експериментальна та лікарсько-педагогічна діяльність Володимирського А.В. у період становлення спеціальної освіти в Україні (1900-1936). *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2017. № (9(2)). С. 17.
26. Бондар В., Петришин Р. (ред.) Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід): матеріали Міжнародної конференції (26-27 травня 2004)*. Київ: Науковий світ. 2004. С. 25–29. Вилучено із http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454
27. Бондар В.І., Синьов В.М. Учитель, вчений, організатор галузі спеціальної освіти, громадянин (до сторіччя від дня народження І.Г. Єременка). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. № 31. С. 37.

28. Бондаренко І.П. Дошкільна освіта в Україні і Польщі. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційний менеджмент у закладах освіти»*. Київ, 2017. № 1. С. 69, 71, 72, 73-74.
29. Бондарчук Л.М. Сторінка історії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (17 травня 2017 р.)*. Київ, 2017. С. 47-48.
30. Борзов О.В. Соціальний захист інвалідів в Російській імперії ХІХ ст. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей (18 жовтня 2012 р.)*. Київ: Університет «Україна». 2012. С. 342.
31. Бородай М.О. Історичний розвиток суспільної допомоги дітям з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей дев'ятої Міжнародної науково-практичної конференції (24-26 листопада 2008 р.)*, Київ: Університет «Україна». 2008. С. 180, 181.
32. Борохвіна Т.Г. Ретроспективний аналіз розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. № 5. С. 70, 71, 72.
33. Боряк О.В. Етапи становлення логопедичної допомоги дітям з розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. № 28. С. 27.
34. Бочаров С.В. Модернізація польської системи освіти на рубежі ХХ – ХХІ століть. *Наука. Релігія. Суспільство*. Запоріжжя, 2009. № 3. С. 23-24, 25, 26, 27.
35. Бугрій В.С., Косенко В.М. Розвиток теорії та практики навчання історії розумово відсталих дітей в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століть). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2016. № 11. С. 37-38.
36. Будяк Л.В. Поступ системи спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Кам'янець-Подільський, 2008. № 4(6)). С. 241, 242, 243, 244, 245.
37. Буніна Л.М. Історія вищої освіти в Україні. *Науковий вісник Донбасу*. Донецьк, 2013. № 3(23). С. 7. Вилучено із http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_2.

38. Бучковська Я.Г. Сучасний стан дошкільної освіти для дітей з особливими потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: «ВЕКТОР»* (24-25 квітня 2017 р.). Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. С. 148, 149, 150.
39. Вавіна Л.С., Чеботарьова, О.В. Життєвий подвиг вчителя (до 100-річчя від дня народження професора Івана Гавриловича Єременка). 2017. Вилучено з <https://oai.org.ua/index.php/record/view/880910>
40. Варгуля Д.М. Забезпечення у навчанні та самореалізації людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей* (22 грудня 2010 р.). Київ: Університет «Україна», 2010. Ч.1. С. 326.
41. Василенко Д. Трансформація нормативної бази галузі народної шкільної освіти в період повоєнної відбудови 1950-1957 років у Полтавській області. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Історичні науки». Острог, 2015. № 24. С. 108-109, 110-111, 112.
42. Василенко О. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2007. № 23. С. 50, 52, 54, 55.
43. Василюк А.В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.): дис. ...доктора пед. наук. Тернопіль, 2011. С. 13-16.
44. Висоцький В.В. Захист інвалідів – однієї з соціально вразливих верств суспільства в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 132.
45. Вишневська Н. Головні тенденції реформування шкільної освіти в країнах світу у 80-90-х роках XX століття. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2014. № 1. С. 2, 10, 11, 13.
46. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: *навчальний посібник*. Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2009. С. 29, 32, 33, 37-38.

47. Гаврилов О.В., Борціх А.І. Періодизація процесу розвитку корекційної освіти на Поділлі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2013. № 22. Ч. 2. С. 29, 30, 31, 34.

48. Гаврилова Н.С., Константинів О.В. Історичний аналіз та перспективи розвитку професійно-трудової освіти дітей з порушеннями інтелекту в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2015. № 30. С. 24-25.

49. Галай М. Освітня політика Другої Речі Посполитої в сфері початкової освіти у 1932 – 1939 роках (за матеріалами Тернопільського воєводства). *Гуманітарний журнал*. Тернопіль, 2012. № 2–3. С. 137, 138, 141, 142, 143.

50. Галко О.М. Проблематика забезпечення умов для навчання, виховання та працевлаштування людей з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 листопада 2015 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2015. С. 326, 327.

51. Галко О.М. Удосконалення законодавчого регулювання та забезпечення прав осіб з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 листопада 2016 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2016). № 2. С. 98, 99.

52. Гаяш О.В. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції Присвяченої 5-річчю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології (17-18 травня 2017 р.)*. Харків, 2017. С. 23, 24-26.

53. Гевко І.В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2019. № 1(64)). С. 52–58.

54. Герасимова А.А. Особливості доступу інвалідів до освіти в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому*

середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародна науково-практична конференція (20–21 листопада 2013). Київ: Університет «Україна», 2013. С. 260, 261.

55. Гербст М., Герчинський Я. Баланс інституційних змін. *Польська освіта в перехідний період.* Варшава, 2015.

56. Гета А.В. Стан проблем людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція (19–20 листопада 2014 р.).* Київ: Університет «Україна», 2014. С. 101.

57. Гладуш В.А. Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл: історія, здобутки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2012. № 21. С. 47, 48, 49, 50.

58. Глушенко К.О., Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. № 26. С. 52, 54, 55.

59. Гончаренко Г.В. Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл-інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні. *Науковий вісник Донбасу.* Донецьк, 2012. № 2. С. 1, 2, 3, 4-5, 6, 7, 8, 9, 10.

60. Городецька Ю.Ю. Законодавчі акти як необхідна умова соціальної реабілітації інвалідів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей (18 жовтня 2012 р.).* Київ: Університет «Україна», 2012. С. 354.

61. Гречка Я.Р. Управління освітою Польщі: історична ретроспектива. 2005. *Державне управління: теорія, методологія, упровадження.* Вилучено з <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/Dutp/2005-1>. 3, 4.

62. Гриценко Н.В. Правові гарантії соціального захисту людей з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому*

освітньому середовищі: тези доповідей (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 327.

63. Грищенко О.А. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ. Педагогіка і психологія. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Київ, 2011. № 73. Ч. 3. С. 237, 238, 239.

64. Грищук Ю.В. Історико-педагогічний аналіз розвитку освіти в Польщі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2015. № 1-2(46-47)). С. 138, 139.

65. Гроза Е.П. Гуслистий Петро Григорович – вітчизняний сурдопедагог минулого століття (до 111-ої річниці з дня народження). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2011. № 17. С. 57.

66. Громніцька М.О. Досвід країн ЄС у питаннях реабілітації інвалідів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція (19–20 листопада 2014 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2014. С. 217.

67. Губарь О.Г. Основні етапи розвитку логопедичної допомоги підліткам в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2011. № 17. С. 62.

68. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 496 с.

69. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: АПН, 2002. С. 14, 19.

70. Гурнік Л.В., Жосан О.Е. (укл.). Гуманізація у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського*. (29-30 вересня 2015 р.). Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 87.

71. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної

педагогіки // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 78, 80-81.

72. Дем'яненко Н.М. Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. № 130. С. 20, 23.

73. Дереш В.С. Державна сімейна політика в Україні (50-60-ті роки ХХ століття). *Габітус*. Одеса, 2016. № 1. С. 60.

74. Деркач В.Ф. В.О. Сухомлинський про роботу з «малоздібними» та «слабоумними» учнями. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (29-30 вересня 2015 р.)*. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 96.

75. Дзюбинська Х. Опіка і виховання дітей-сиріт у діяльності Асоціацій і приватних фондів Польщі в ХІХ ст. *Порівняльно-педагогічні студії*. Київ, 2013. № 4(18)). С. 13-19.

76. Дічек Н.П. Внесок науково-дослідного інституту дефектології у розвиток спеціальної школи в Україні у перші повоєнні роки. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2014. № 2. С. 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72.

77. Дічек Н.П. До питання періодизації педагогічних феноменів. *Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. Вип. 40. С. 70.

78. Дічек Н., Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. (ред.). Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*. Київ: ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 459 с.

79. Дічек Н.П. Питання індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу у діяльності українського науково-дослідного інституту дефектології (1948–1954 рр.). *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2015. № 1. С. 86, 87-88, 89, 90, 91, 92, 93-94.

80. Добрянський І. Стратегічні напрямки і завдання розвитку освіти у Польщі до 2020 року. *Наукові записки*. Серія: педагогічні науки. Ніжин, 2012. № 103. С. 4.

81. Докладно про інклюзивне навчання. Вилучено із <http://zhashkiv.osv.org.ua/dokladno-pro-inkluzivne-navchannya-12-20-00-02-06-2020/>

82. Долгова Н.О. Хореографічні заняття у процесі фізичного виховання студентів польських університетів. *Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту: тези доповідей II Міжнародної науково-методичної конференції* (16–17 квітня 2015 р.). Суми: Сумський державний університет, 2015. С. 75-76.

83. Драган Н.О. Соціальний захист інвалідів. Історичні аспекти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 361, 362.

84. Друганова О.М., Яременко Н.В. *Приватна освіта в Англії і в Україні: минуле і сучасність*. Київ: ЦП «Компринт», 2017. 298 с.

85. Дунець В. Особливості польської системи середньої освіти / Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: *матеріали науково-практичного семінару* (11 червня 2015 р.). Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 96, 98.

86. Елькін М.В., Коробченко А.А. Професійна компетентність учителя як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. № 25. С. 50-57.

87. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

88. Єжова Т.Є. Організація в Україні освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародна науково-практична конференція* (20–21 листопада 2013 р.). Київ: Університет «Україна», 2013. С. 26, 27.

89. Єжова Т.Є. Освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку як засіб реалізації їх права на освіту: педагогічні пошуки 20-30-х років ХХ

ст. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2016. №7(1)). С. 6, 8, 9, 10-11.

90. Єжова Т.Є. Питання забезпечення прав дітей у вітчизняній педагогічній думці (кінець XIX – початок XX ст.). *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: збірник тез XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції* (14 листопада 2014 р.). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. С. 23.

91. Єжова Т.Є. Реалізація в Україні права дітей з порушеннями психофізичного розвитку на освіту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. № 24. С. 96, 97, 98, 99, 100.

92. Єжова Т.Є. Становлення та розвиток системи професійної освіти осіб з вадами слуху в Україні: автореф. дис. ... кандидата пед. наук. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2006. С. 7.

93. Єжова Т.Є. Становлення та розвиток системи професійної освіти осіб з вадами слуху в Україні: дис. ... кандидата пед. наук. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2006. С. 6.

94. Єжова Т.Є., Жосан О.Е. (укл.). Участь у роботі дитячих громадських організацій як засіб соціальної інтеграції особливих дітей: історія та сучасність. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (29-30 вересня 2015 р.). Кіровоград: Ексклюзив систем, 2015. С. 127-128.

95. Єфіменко Н.В. Історичний аспект проблеми білінгвізму в навчанні глухих. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. Вилучено з <http://ap.uu.edu.ua/article/411>

96. Желудкова А.М., Хижняк І.А. Проблеми соціальної адаптації інвалідів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII*

Міжнародна науково-практична конференція (20–21 листопада 2013 р.). Київ: Університет «Україна», 2013. С. 106.

97. Жук В.В. Оновлення змісту освіти дітей з порушеннями слуху: теоретичні підходи та їх реалізація. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2016. № 11. С. 56.

98. Заїка В.М., Ющенко О.М. Самореалізація особистості людей з особливими потребами в сучасному світі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 листопада 2016 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2016. №1. С. 183.

99. Закон України «Про освіту». 2017. Вилучено із <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

100. Засенко В.В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2010. № 1. С. 3, 4, 5, 6.

101. Засенко В.В. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, 2007. № 4(6). С. 64-65, 66, 67, 68.

102. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Стан і пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, 2008. № (4(6)). С. 236, 237, 238, 239.

103. Звіт про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності. (на виконання Доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року). Київ, 2013.

104. Золотоверх В.В. Актуальні питання навчання дітей з особливостями розумового розвитку: історичний аспект. *Актуальні проблеми навчання та виховання*

людей з особливими потребами. Київ, 2004. № (1(3)). Вилучено з <http://ap.uu.edu.ua/article/402>

105. Золотоверх В.В. Лікарсько-педагогічні засади діагностики педагогічного розвитку дітей (кінець XIX – середина XX ст.). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2010. № 15. С. 53.

106. Золотоверх В.В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України: автореф. дис. ...доктора пед. наук. Ін-т дефектології АПН України. Київ, 2001.

107. Зубенко К.О., Залюбівська О.Б. Про польський досвід впровадження тьюторства в систему вищої освіти. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ* (14-23 березня 2018 р.). Вінниця, 2018. С. 3. Вилучено із <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2018/paper/view/5129>.

108. Іванов О.О. Реалізація прав інвалідів на освіту. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародна науково-практична конференція* (20–21 листопада 2013 р.). Київ: Університет «Україна», 2013. С. 280-281, 282.

109. Іванова А.Є. Проблема інвалідності серед людей, як частина життєвої реальності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція* (19–20 листопада 2014 р.). Київ: Університет «Україна», 2014. С. 293.

110. Іванюшева Н.В. Дактильна абетка двадцятих років XX століття. *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару* (17 травня 2017 р.). Київ, 2017. С. 61.

111. Іванюшева Наталя Василівна. Вилучено із https://uk.wikipedia.org/wiki/Іванюшева_Наталія_Василівна

112. Індекс освіти. Вилучено із https://uk.wikipedia.org/wiki/індекс_освіти

113. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP - TACIS Європейської комісії. ВФ «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007. 13 с.

114. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov, 2016. № 1. С. 274-275, 278, 279, 280.

115. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вилучено із http://ispukr.org.ua/?page_id=43#.YD-VDWgzbIU

116. Іраклієнко А.І. Правові та організаційні засади навчання, виховання і працевлаштування людей з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 листопада 2015 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2015. С. 334.

117. Історія розвитку спеціальної освіти і спеціальної педагогіки як системи наукових поглядів. *Лекція 2*. С. 4-5, 6. Вилучено з <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/Lecture-2.pdf>

118. Історія Факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вилучено із <https://fsio.npu.edu.ua/istoriia-fakultetu>

119. Кабанова О.О. Внесок І. П. Соколянського у розвиток вітчизняної освіти на зламі 20-Х рр. ХХ ст. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. № 124. С. 266, 267.

120. Калініна Е.М., Гаврилов О.В., Співак В.І. (ред.). Сучасні проблеми наступності дошкільного і шкільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. Ч. 1. С. 106.

121. Калмикова Л.В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: Університет «Україна», 2007. № 3 (5). С. 218, 220, 222, 224, 225, 226.

122. Кальян О.С. Деякі питання правового регулювання соціальних гарантій щодо прав осіб з особливими потребами у період з XVIII ст. до 1918 р. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 листопада 2016 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2015. С. 340-341.

123. Кальян О.С. Окремі історико-правові аспекти нормативного регулювання соціально-правового захисту осіб з особливими потребами у період з XVIII ст. до 1918 р. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 листопада 2016 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2016. № 2. С. 131, 132, 133.

124. Каплун Н.П. Стратегічне спрямування соціальної політики України щодо вирішення проблем людей з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 листопада 2013 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2013. С. 118.

125. Карпенко О.Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – XXI ст.): автореф. дис. ... доктора пед. наук. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, Київ, 2018. 41 с.

126. Кісс С.В. Історичний аналіз проблеми інвалідності в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 листопада 2015)*. Київ: Університет «Україна», 2015. С. 345, 346.

127. Клевака Л.П. Історичні аспекти здійснення освіти дітей з особливими потребами в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 листопада 2015 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2015. С. 347.

128. Климко Н.О. Внесок М.Д. Ярмаченка в розробку проблеми компенсації глухоти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2012, № 21. С. 109, 112.

129. Климко Н.О. Історія дефектології та сурдопедагогіки в працях Миколи Дмитровича Ярмаченка. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. № 23. С. 111, 112, 113, 115, 116.

130. Клопота Є.А. Дослідження поглядів суспільства на інтегроване навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей (24 грудня 2008 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2008. С. 21.

131. Кобильченко В.В. Теоретико-методичні аспекти корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами, які мають порушення зору. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2010. № 2. С. 33.

132. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. Москва: Наука, 1987. 453 с.

133. Ковальчук Д.О. Соціально-правовий захист осіб з інвалідністю в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 листопада 2016 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2016. № 2. С. 140.

134. Ковальчук Ж.М. Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. № 33. С. 4-6, 22-28, 30-34, 36-37.

135. Ковальчук Ж.М. Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2020. 201 с.
136. Козинець О.В. Науково-педагогічна діяльність Р.Г. Краєвського. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* Київ, 2014. № 27. С. 77.
137. Колесник І.П., Супрун М.О. Новаторські ідеї І. Г. Єременка щодо реформування навчання учнів допоміжних шкіл. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2016. № 11. С. 79.
138. Колупаєва А.А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
139. Колупаєва А.А. Правові основи здобуття освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* Київ, Університет «Україна», 2007. № 2(4)). Вилучено із <http://ap.uu.edu.ua/article/556>
140. Колупаєва А.А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання* Київ, 2014. № 3. С. 7, 8-9.
141. Колупаєва А.А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2010. № 1. С. 8, 9-10, 11, 12.
142. Коляда Н.М. Іван Панасович Соколянський (1889–1960) – теоретик дитячого руху в Україні (20-ті роки ХХ ст.). *Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події, постаті*. Дніпропетровськ, 2008. № 6. С. 278–283.
143. Коляда Н.М. Соціальний захист дитинства в добу української революції (1917–1921). Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): *збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару* (10–12 серпня 2017 р.). Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2017. С. 31, 32.
144. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації конвенції ООН про права інвалідів»: аспект

освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 3.

145. Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. *Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ»*. Київ: Видавнича група «Атопол», 2018. С. 5.

146. Константи́нів О.В. Передумови становлення трудового навчання учнів з розумовою відсталістю (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. № 19(2). С. 53.

147. Константи́нів О.В. Розвиток змісту і форм професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ...кандидата пед. наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2014. С. 8.

148. Константи́нів О.В. Щодо проблеми змісту професійно-трудоного навчання розумово відсталих дітей у повоєнний період. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2011. № 17(2). С. 88.

149. Константи́нів О.В., Синьов В.М., Гаврилов О.В. (ред.). Клуб вихідного дня як інноваційна форма організації виховного процесу у спеціальній школі-інтернат. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2017. Т. 1. С. 115-116.

150. Конституція України (Вичучено із: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>)

151. Корнев С.І., Козинець О.В. Історія української логопедії в персоналіях: Іван Олексійович Сікорський. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. № 31. С. 50.

152. Косенко Ю.М. *Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії: монографія (друга половина ХІХ – початок ХХІ століть)*. Букрек, 2016.

153. Котенко А.С. Поняття «інвалідність» як базова причина проблем соціальної нерівності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 листопада 2016 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2016. № 2. С. 375–376.

154. Кравець Н.П. Використання ідей М. М. Терасевича в спеціальній освіті. *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару (10–12 серпня 2017 р.)*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2017. С. 57, 58.

155. Кравченко І.В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* Суми, 2016. № 1(55)). С. 365, 366–367, 368, 369.

156. Кравченко О.В. Доброчинність і створення училищ для глухонімих дітей в Україні (XIX – початок ХХ ст.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Історичні науки. Миколаїв, 2012. № 3(33). С. 89.

157. Крайнік Р.М. Радянська ідеологізація системи освіти України в 1945 році: історіографія проблеми. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Історичні науки. Миколаїв, 2013. № 3.34. С. 288–290.

158. Крат М., Софій О. Порівняльний аналіз процесу децентралізації України та Польщі. Київ, 2016. С. 2, 3. Вилучено із <http://dialog.lviv.ua/porivnyalniy-analiz-protsesu-detsentralizatsiyi-ukrayini-ta-polshhi-2/>

159. Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. (ред.). *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія* Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013.

160. Кривоконь Н.І. Особливості соціалізації людей з функціональними обмеженнями у світлі сучасних соціально-психологічних концепцій. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародної*

науково-практичної конференції (20–21 листопада 2013). Київ: Університет «Україна», 2013. С. 122.

161. Крицун В.О., Кирста Н.Р. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: теоретичний аспект. С. 2-3, 4, 5. Вилучено із <http://conference.pu.if.ua/forum/files/11-13052016/7/Kricyn.pdf>

162. Кульбіда С.В. Вечірня школа: вчора і сьогодні. 2000. Вилучено із <http://onp-ua.narod.ru/news/2013-03-24-379>

163. Кульбіда С.В. Перші заходи з навчання та виховання нечуючих у період зародження української державності. Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару (10–12 серпня 2017 р.). Київ: ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2017. С. 55.

164. Кульбіда С. Стан використання і вивчення жестової мови в Україні: Історія дослідження. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): матеріали Міжнародної конференції (25-26 травня 2004 р.). Київ: Науковий світ, 2004. С. 78.

165. Кучеренко Д.Г., Мартинюк О.В. *Стратегії розвитку освітніх систем країн світу*. Київ: ІПК ДСЗУ, 2011. 312 с.

166. Лесик Г.В. Історико-педагогічні дослідження для освітньої сучасності України. *Вісник «Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти»*. Серія: Педагогічні науки. Житомир, 2017. № 144. С. 73.

167. Лещенко Л.О. Активізація діяльності нечуючих активістів періоду 17-21 років минулого століття. *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару* (17 травня 2017 р.). Київ, 2017. С. 63.

168. Линдіна Є.Ю. Науковий та життєвий шляхи Є. Ф. Соботович (1935-2007) до 80-річчя від дня народження. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2007. № 28. С. 127.

169. Липа В.О. Основи корекційної педагогіки: Навчальний посібник. Донецьк: Либідь, 2002. С. 4.

170. Локшина О.І. Порівняльно-історичний метод у дослідженнях українських педагогів-компаративістів. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: збірник тез XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції* (14 листопада 2014 р.). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. С. 64.

171. Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі. *Порівняльно-педагогічні студії*. Київ, 2014. № 6(20)). С. 5.

172. Локшина О.І. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*. Київ, 2011. № 2(8)). С. 10.

173. Лопухович В. Вища освіта в Україні в умовах реформування. *Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (15-16 грудня 2017 р.). Київ-Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2018. С. 164.

174. Лукіна Т.О., Шошова А.Г. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи. *Університетські наукові записки*. Хмельницький, 2014. № 2(50)). С. 338-347.

175. Ляшенко В.В. (2016). Соціальні надзвичайні ситуації та проблеми навчання людей з особливими потребами в вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції* (23–24 листопада 2016 р.). Київ: Університет «Україна», 2016. № 1. С. 215, 216.

176. Макаров С. Інвалідність і суспільство. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції* (18-19 листопада 2015 р.). Київ: Університет «Україна», 2015. С. 223.

177. Малишевська І.А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2013. № 45. С. 81, 86.

178. Малишенко В.І. Права людей з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 341.

179. Маренець Л., Березін С.Є. (ред.). Звіт викладачів Єлисаветградського земського реального училища про 2-й з'їзд російських діячів з технічної та професійної освіти у Росії як джерело історичної інформації. *Архів. Історія. Сучасність*, (2). Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю Державного архіву Одеської області (1920-2015), (3-4 вересня 2015). Серія: Праці Державного архіву Одеської області. Одеса: Бондаренко М. О., Т. XLV, 444. С. 193.

180. Маріуц І. Проблема гуманізації шкільної освіти в Європі. *Педагогічна компаративістика – 2015: матеріали збірника науково-практичного семінару* (11 червня 2015 р.). Київ, Педагогічна думка, 2015. С. 129.

181. Марченко Л.М. Проблеми дітей-інвалідів та можливості реалізації їхніх прав у сучасному суспільстві. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція* (19–20 листопада 2014 р.). Київ: Університет «Україна», 2014. С. 309.

182. Медвідь О.М. Дистанційне навчання у річниці Болонського процесу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, 2008. № 4(6)). С. 156, 157, 158.

183. Мешальський С., Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоева С. (ред.). Зміни польської системи освіти та ідея демократизації школи. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. Київ: ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 459 с.

184. Миронова С.П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2016. № 7(1)). С. 3-4.

185. Миронова С., Завальнюк О., Уліяш С. (ред.). Розвиток теорії корекційної роботи у період становлення української олігофренопедагогіки. *Гуманітарні студії: Україна – Польща*. Кам'янець-Подільський, 2011. С. 289.

186. Мікуліна Л.П., Лозовська Т.В., Ситник В.В. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в умовах дошкільного навчального закладу. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 170-річчю з дня народження І. І. Мечникова* (15 травня 2015 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. С. 673-674.

187. Мілейко О.О. (укл.). Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами: *інструктивно-методичний лист*. Миколаїв: ОІППО, 2017. 32 с.

188. Мірян А.М., Парасевич Х.В., Головань Н.В. Розвиток соціально-правового захисту дітей-інвалідів у сучасній Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 351, 353-354.

189. Молчановська В.М. Актуальні проблеми та аспекти правового регулювання навчання людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції* (18-19 листопада 2015 р.). Київ: Університет «Україна», 2015. С. 369, 370-371.

190. Мордвінова І. Упровадження здоров'язберезувального виховання в польських школах. *Порівняльно-педагогічні студії*. Київ, 2013. № 2-3 (16-17)). С. 58-59.

191. Мосьпан Т.М. Порушення прав людини з особливими вадами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей* (24 грудня 2008 р.). Київ: Університет «Україна», 2008. С. 487.

192. Мурашин О.Г. Основні вектори розвитку державницької законодавчої політики щодо інвалідів часів радянського союзу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 340, 341.

193. Мурашин О.Г. Сучасні тенденції соціально-правового захисту інвалідів в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 листопада 2013 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2013. С. 309.

194. Мушинський В.П. Історичні та організаційні аспекти діяльності вітчизняної системи психолого-медико-педагогічних консультацій. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. Ч. 1. С. 177, 178, 179, 180, 181.

195. Нагорна В.В. Гарантії реалізації права на освіту Дітьми з особливими потребами в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 листопада 2013 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2013. С. 310, 311, 312.

196. *Національна доповідь «Про становище осіб з інвалідністю в Україні»*. Київ, 2013. 198 с.

197. Небесенко В.Г. Правове регулювання соціального захисту інвалідів в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей (18 жовтня 2012 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2012. С. 372.

198. Нетьосов С.І. Компенсаторсько-коригуюче використання ІКТ в спеціальній освіті. *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції присвяченої 5-річниці кафедри корекційної освіти та спеціальної психології (17-18 травня 2017 р.)*. Харків, 2017. С. 81-82.

199. Ничкало Н.Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід. Київ: Наукова думка, 2003. С. 346.

200. Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. дис. ... доктора пед. наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. С. 15.

201. Нікуліна Г.Ф., Кольченко, К.О. Законодавство України щодо освіти людей з інвалідністю: відповідність міжнародним нормам. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 358.

202. Нова українська школа. Вилучено із <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

203. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ, ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 206.

204. Обухівська А.Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Укр. НМЦ практи. психології і соц. роботи, 2013. С. 11.

205. Огневюк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітологія*. Київ, 2013. № 2. С. 63, 69, 70, 73.

206. Одинченко Л.К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.): автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.03. АПН України, Ін-т дефектології. Київ, 1996. 24 с.

207. Олефір В.І. Освіта і охорона здоров'я інвалідів – нова актуальна сфера адміністративно-правового забезпечення державного управління. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародна науково-практична конференція*. (20–21 листопада 2013 р.). Київ: Університет «Україна», 2013. С. 252.

208. Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991-2015 = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski: бібліогр. покажч. / уклад.: Н. І. Тарасова, Л. І. Самчук, Л. Н. Штома, Н. А. Стельмах; наук. конс. Н. Г. Ничкало, О. С. Падалка; Мін-во освіти і науки України, Нац. академія пед. наук України, Нац. пед. ун-т імені М.П.

Драгоманова, Держ. наук.-пед. бібліотека України імені В.О. Сухомлинського. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 3.

209. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ: ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 15-16.

210. Очеретенко Т.Ю., Лукановська Л.В., Сосновська Т.Г. Реабілітаційний маршрут дітей з особливими потребами в місті Кам'янці-Подільському. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 квітня 2017 р.)*. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. С. 225.

211. Палилюлько О.М. Шляхи покращення реабілітації дітей з особливими потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 квітня 2017 р.)*. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. С. 236.

212. Панова О.А. Історичний шлях становлення системи корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Ч. 1. С. 187, 188, 189-190.

213. Пастушок О.І. Розвиток системи освіти для дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття: автореф. дис. ...кандидата пед. наук. Національна академія педагогічних наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ, 2018. 20 с.

214. Пастушок О.І. Розвиток системи освіти для дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ...кандидата пед. наук. Національна академія педагогічних наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ, 2018. 290 с.

215. Перхун Л.В. Інклюзивна освіта в Україні: стан та перспективи. *Херсонський державний університет: збірник наукових праць*. Херсон, 2009. № 51. С. 28, 29, 30, 31.

216. Піменова К.О. Інклюзія як форма навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2014. №4. С. 281.

217. Покась В.П. Загальноосвітні школи-інтернати як навчально-виховні заклади нового типу: особливості становлення та розвитку. *Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія*. Київ, 2010. № 98. С. 56.

218. Полещук С.В. Перспективи розвитку взаємодії науки і практики в галузі корекційної освіти. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*. Херсон, 2014. С. 174, 175, 176, 177.

219. Поліщук П.П. Історичні аспекти регулювання соціальної політики щодо людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, Університет «Україна», 2010. Ч. 1. С. 22.

220. Полуляшенко М. Дослідження А.І. Селецького та їх наукове значення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Ч. 1. С. 211.

221. Потапенко О.М. Становлення та розвиток теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні у другій половині ХХ століття. *Логopedія*. Київ, 2012. № 2. С. 72, 73, 74, 75, 76.

222. Потачало С.В., Гітун Н.І. Зміст реабілітації дітей з обмеженими психофізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція (19–20 листопада 2014 р.)* Київ: Університет «Україна», 2014. С. 162.

223. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект. Державне управління та місцеве самоврядування. Київ, 2009. № 3, С. 21.

224. Пупишева В.Я. Інноваційні технології у навчанні осіб з обмеженими фізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, 2015. № 12 (14)). С. 55.

225. Пушкарьова К.В. Особливості соціальної інтеграції осіб з функціональними обмеженнями здоров'я у суспільство. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 219.

226. Розієр Г., Литовченко С., Колупаєва А. (ред.). На допомогу батькам нечуючої дитини: центри раннього консультування та раннього втручання. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. Київ, 2012. № 3. С. 187-190.

227. Рудюк Л.В. Реформування системи надання соціальних послуг в Україні як вимога часу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції* (18-19 листопада 2015 р.). Київ: Університет «Україна», 2015. С. 386.

228. Русіна Н.Г. Становлення та розвиток вищої освіти в Польщі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2016. IV (40). P. 59, 60.

229. Сак Т.В. Новий державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: проблема оцінювання навчальних досягнень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. № 24. С. 208.

230. Саух П., Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. (ред.). Університетська освіта: між історичною місією і реальною перспективою. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 184, 186-187, 194, 195, 200-201.

231. Світовий рейтинг освіти. Вилучено із https://www.bbc.com/ukrainian/science/2015/05/150513_vj_education_rankings_it

232. Сейко Н.А. Історія доброчинності у сфері освіти України в польських джерелах XIX-XX століть. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкілької освіти: матеріали XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції* (14 листопада 2014 р.). Київ, 2014. С. 65.

233. Сербалюк Ю.В. Історичний досвід регулювання соціальної опіки дітей-сиріт та бездоглядних дітей в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. № 22(2). С. 163.

234. Сербалюк Ю.В. Організація освіти сліпих дітей у ХІХ ст. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкілької освіти: матеріали ХІV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції* (14 листопада 2014 р.). Київ, 2014. С. 39.

235. Сербалюк Ю.В. Становлення спеціальної освіти для сліпих дітей в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. *Актуальні питання корекційної освіти*, Кам'янець-Подільський, 2015. № 5(2). С. 275-276.

236. Сергеева В.Ф. Реалізація рівних прав і можливостей дітей-інвалідів в умовах розвитку сучасного дошкільця. *Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (20-21 жовтня 2011 р.). Луцьк-Київ, 2011. С. 84, 85, 87, 88-89, 90, 91, 92, 93.

237. Седнева В.О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації Миколаїв: ОІППО, 2011. 36 с.

238. Сидоренко О. Спеціаліст майбутнього: ключові виклики Новітньої освітньо-наукової парадигми. Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: *матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (15-16 грудня 2017 р.). Київ-Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2018. С. 234-235.

239. Синьов В.М., Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: *навчально-методичний посібник*. Київ, 2015. 398 с.

240. Синьов В.М., Колесник І.П. Погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти (історико-педагогічний аспект). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. № 24. С. 219.

241. Сисоєва С., Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. (ред.). Освітологічний контекст освітніх реформ. *Освітні реформи: місія, дійсність*,

рефлексія: монографія Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 121, 122, 123, 124, 126, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 147.

242. Система освіти Польщі: *інформаційний зріз*. Вилучено із <https://pon.org.ua/international/2895-sistema-osviti-polshhi-informacijnij-zriz.html>

243. Система освіти Польщі. Вилучено із <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/pol/>

244. Скрипка Н.С. Правове регулювання соціальної політики щодо інвалідів. *Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (20-21 жовтня 2011 р.). Луцьк-Київ, 2011. С. 27, 28.

245. Снісаренко О.І. Диференціація в системі освітньої інтеграції учнів із ЗПР. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (24-25 квітня 2017 р.). Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. С. 169.

246. Сніцарук К.В. Правові гарантії у сфері соціального захисту та реабілітації інвалідів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 366.

247. Сокол М. До питання понятійно-термінологічного апарату компаративістики. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матеріали науково-практичного семінару* (6 червня 2016 р.). Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 20-21.

248. Соколова Г.Б. Теоретичні положення організації психолого-педагогічної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. № 23. С. 296.

249. Соколова І.В., Грузнова С.В., Зязюн І.А. (ред.). Особливості впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у*

підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. № 39.

250. Соколюк А.О. Історія створення та правовий статус Українського товариства глухих. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (20-21 листопада 2013 р.).* Київ: Університет «Україна», 2013. С. 328, 329.

251. Соловійова Т. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2018. № 5 (79). С. 418.

252. Солопова О.В. Проблеми навчання дітей/інвалідів в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей (14 листопада 2011 р.).* Київ: Університет «Україна», 2011. С. 100, 101.

253. Стан розвитку освіти та педагогіки України у 20-80-ті рр. XX ст. Вилучено із https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan_rozvitku_osviti_pedagogiki_ukrayini_20-80-ti с. 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11

254. Старовойтова О. Особливості виникнення порівняльної педагогіки в Західній Європі та її вплив на вітчизняну педагогіку XIX століття. *Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали науково-практичного семінару (11 червня 2015 р.).* Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 25-26.

255. Страшко С.В., Кривич І.П., Гусєва Г.М., Палієнко К.В., Гусєва О.Г., Прокопенко І.Ф. (ред.). Проблеми соціальної реабілітації дітей-інвалідів. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (7 квітня 2014 р.).* Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 709, 711, 712.

256. Султанова Н.В. Школи-інтернати як осередок соціального виховання дітей в Україні (50 - 60 ті рр. XX ст.). *Науковий вісник Національного університету*

біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Київ, 2017. № 267. С. 191-192, 193.

257. Супрун М.О. З історії виникнення та розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей. *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції присвяченої 5-річчю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології* (17-18 травня 2017 р.). Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2017. С. 115.

258. Супрун М.О. *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія*. Київ: Вид. Паливода А. В., 2005. С. 4.

259. Супрун М.О. Розвиток олігофренопедагогіки наприкінці 20 – початку 30-х рр. XX ст. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових праць*. Київ, 2017. № 9. С. 119-131.

260. Супрун М.О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття: автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Київ, 2008. С. 6, 14-15.

261. Супрун М.О., Шевченко В.М. Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки XX – початок XX ст.). *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (16 травня 2018 р., м. Київ). Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 82-87.

262. Супрун М.О., Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. збірник*. Київ, 2018. № 14. С. 164-174.

263. Сухицька Н.В. Систематизація законодавства про інвалідів – основний напрямок його розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (14 листопада 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 371, 372.

264. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АПН, 2003. С. 47, 49.

265. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем*. Київ: Акад. пед. наук України, 2003. С. 47.

266. Таланчук І.В. Державна політика щодо соціального захисту інвалідів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 393, 394.

267. Таранченко О.М. Диференційоване викладання: сучасні підходи щодо задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в масових та спеціальних освітніх закладах. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: збірник наукових праць*. Київ, 2012. № 3. С. 44.

268. Таранченко О.М. Освіта осіб з порушеннями слуху: розгортання та диференціювання системи. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: збірник наукових праць*. Київ, 2011. № 2. С. 41.

269. Таранченко О.М. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання. *Науково-методичний журнал «Дефектологія»*. 2006. № 3. Вилучено із <http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-18AE9C86EC924/list-2B441DC6B27>

270. Таранченко О.М. Пріоритетні напрями розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2015. № 10. С. 178.

271. Таранченко О.М. Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. Київ, 2012. № 1. С. 2-5.

272. Таранченко О.М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XXI століття): дис. ... кандидата пед. наук. Інститут спеціальної педагогіки АПН України: 13.00.03. Київ, 2006. С. 3.

273. Таранченко О.М. Супровід освіти осіб з порушеннями розвитку: еволюційний поступ у вітчизняній системі освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник*. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. № 10. С. 203.

274. Таранченко О.М. Супровід осіб з особливими потребами у вітчизняній системі освіти: ретроспектива та перспектива. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник*. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. № 11. С. 199, 200, 201.

275. Таранченко О.М. Сурдопедагогічна теорія та практика другої половини ХХ століття в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, 2004. № 1(3)). С. 286.

276. Таранченко О.М. Формування науково-методичних засад освіти дітей зі зниженим слухом. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: Університет «Україна», 2008. С. 273.

277. Таранченко О.М., Литовченко С.В., Федоренко О.Ф., Жук В.В., Литвинова В.В., Шевченко В.М. Сучасні підходи в навчанні дітей з особливими потребами. *Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навчально-методичний посібник*. Київ: Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. С. 38.

278. Татяничкова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2011. № 2. С. 243, 249.

279. Терентьєва Н.О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ...доктора пед. наук). Сєверодонецьк: Східноукраїнський національний ун-т імені В. Даля, 2016. 567 с.

280. Терещенко А.Л. (2010). Права людей з інвалідністю: декларація чи гарантія? *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: Університет «Україна», 2010. Ч. 2. С. 114.

281. Терещенко А.Л. Розвиток законодавства щодо захисту прав інвалідів в історичній ретроспективі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права*

інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 листопада 2015 р.). Київ: Університет «Україна», 2015. С. 403.

282. Тітушина О.Д. Молодь з функціонально & фізичними обмеженнями здоров'я в освітньому просторі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 229, 230.

283. Ткаченко І.М. Теоретико-правові засади навчання людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції* (18-19 листопада 2015 р.). Київ: Університет «Україна», 2015. С. 408.

284. Ткачук В.О. Дошкільна і шкільна освіта дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей* (18 жовтня 2012 р.). Київ: Університет «Україна», 2012. С. 396, 397.

285. Токуєва Н. Розвиток загальноосвітніх інтернатних закладів сільської місцевості в Україні (40–50-і роки ХХ століття). *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2015. № 1. С. 69.

286. Українська радянська енциклопедія. Голов. редкол.: М. П. Бажан (голов. ред.). Київ: Голов. ред. УРЕ, 1983. Т. 10. Вид. 2-ге.

287. Універсальний періодичний огляд: альтернативний вимір. *Доповідь, представлена до Універсального періодичного огляду Організації Об'єднаних Націй Двадцять восьма сесія Ради з прав людини ООН з Універсального періодичного огляду (третій цикл)*. 2017. С. 15, 16. Вилучено із <http://www.civicus.org/images/Ukraine.JointUPRSubmission.UK.pdf>

288. Федоренко С.В. Внесок періодичних видань, міжнародних та національних форумів з питань освіти сліпих в теорію та практику тифлопедагогіки наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. № 23. С. 253.

289. Федоренко С.В. Етапи становлення та розвитку Львівської школи для сліпих: *матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі»* (20-21 жовтня 2011 р.). Луцьк, 2011. С. 146.

290. Федоренко С.В. Історія діяльності Київської школи № 5 для сліпих дітей. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2012. № 21. С. 281.

291. Федоренко С.В. Розвиток мережі навчально-виховних закладів для сліпих дітей у Західній Україні. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2013. № 9. С. 210.

292. Федоренко С.В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.03. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2012. С. 5-6, 15-20, 22-27, 27, 29-33.

293. Федоренко С.В. Тифлопедагогічна проблематика в науково-методичних розробках українських учених. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2010. № 16. С. 215.

294. Федоренко С.В. Характеристика радянського періоду діяльності Харківської школи для сліпих (20-30 роки ХХ століття). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. № 19 (2). С. 420.

295. Федоренко Я.А. Розвиток і основні проблеми освіти у сільській місцевості в період хрущовської «відлиги». *Український селянин*. Черкаси, 2008. № 11. С. 186.

296. Федорович Л.О. Рання допомога дітям в країнах східної Європи. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2014. С. 225.

297. Філоненко Т.О. Державні гарантії отримання освіти людям з обмеженими можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція* (19–20 листопада 2014 р.). Київ: Університет «Україна», 2014. С. 350.

298. Хворова Г.М. Програма сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку у реабілітаційних закладах. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2016. № 7(2). С. 401-402, 403, 407-408.

299. Хворова Г.М. Роль громадських об'єднань батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку у формуванні батьківської компетентності: 1990–2015 рр. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2015. № 10. С. 191.

300. Чепурна Л.Г., Козинець О.В. Рудольф Генріхович Краєвський: особистість, педагог, вчений-дефектолог. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. № 26. С. 258.

301. Черепаня М.Т. Заклади інтернатного типу: історіографія поняття. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород, 2017. № 2 (41)). С. 262, 263, 264.

302. Чорна К.П. Реалізація прав людини в контексті Системи багаторівневої освіти осіб з обмеженими фізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* (22 грудня 2010 р.). Київ: Університет «Україна», 2010. Ч. 1. С. 238.

303. Чудна В.І., Басай Г.Г. Використання інформаційно–комунікаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2014. С. 236, 237, 239.

304. Шандрук С.І. Компаративістські дослідження у галузі професійної підготовки вчителів для середньої школи як перспективний напрямок розвитку порівняльної педагогіки. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2011. № 101. С. 365, 366, 368.

305. Шахно А. Роль освіти у формуванні та розвитку людського капіталу в умовах глобалізації. *Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної*

науково-практичної конференції (15-16 грудня 2017 р.). Київ-Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2018. С. 295-296.

306. Шевченко В.М. Використання кохлеарної імплантації в реабілітації осіб з глибокими порушеннями слуху. *European humanities studies: state and society*, Slupsk, 2015. P. 151-160.

307. Шевченко В.М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття. Київ: Літо, 2010. 320 с.

308. Шевченко В.М. Виникнення, розквіт та знищення Олександрівського училища-хутора для глухонімих. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць*. Київ, 2013. № 4. С. 149-157.

309. Шевченко В.М. Виникнення спеціальних закладів для дітей з вадами слуху в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць*. Київ, 2010. № 1. С. 226-232.

310. Шевченко В.М. Виникнення та розвиток системи спеціальної освіти в Польщі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2020. № 3. С. 15-26.

311. Шевченко В.М. Включення дітей з особливими потребами в соціально-освітнє середовище. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2018. № 19. С. 98-102.

312. Шевченко В.М. Вхідження осіб з особливими потребами в суспільство: історичний аспект (на прикладі осіб з вадами слуху). *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2011. № 7. С. 107-112.

313. Шевченко В.М. Граф Ільїнський – основоположник української сурдопедагогіки. *Гуманітарні науки: Україна-Польща: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2010. С. 303-310.

314. Шевченко В.М. Децентралізаційні процеси в спеціальній освіті України та Польщі (порівняльний аспект). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. збірник*. Київ, 2017. № 13. С. 278-285.

315. Шевченко В.М. Джерела з історії спеціальної педагогіки у колекції «Журнали педагогічної та історико-культурної тематики 1834-1923 рр.»

Педагогічного музею України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2014. № 122. С. 306-309.

316. Шевченко В.М. Життя та діяльність польського дворянина Фелікса Францовича Мовчановського (кінець XIX – початок XX століття). *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць.* Кам'янець-Подільський, 2017. № 22. Ч. 1. С. 247-251.

317. Шевченко В.М. Зародження та становлення спеціально організованого навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (перша половина XIX ст.). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, серія соціально-педагогічна.* Кам'янець-Подільський, 2012. № 19. Ч. 2. С. 437-445.

318. Шевченко В.М. Історія – це наша пам'ять і міцний фундамент. *Освіта та виховання нечуючих на сучасному етапі: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 7 – 8 жовтня 2005 р.).* Київ, 2007. С. 225-228.

319. Шевченко В.М. Корекційне навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (історичний аспект). *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріалів Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (17-18 травня 2017 р., м. Харків).* Харків, 2017. С. 126-130.

320. Шевченко В.М. Кохлеарна імплантація як метод реабілітації дітей з тяжкими порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2012. № 21. С. 316-320.

321. Шевченко В.М. Методи навчання в спеціальних закладах для глухих в Україні у XIX – початку XX ст. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. збірник.* Київ, 2010. № 1. С. 176-181.

322. Шевченко В.М. Мовчановський Фелікс Францович (розділ). *Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посіб. за загальною редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова.* Запоріжжя, 2020. С. 185-209.

323. Шевченко В.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні на сучасному етапі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціума:*

матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 квітня 2018 р. м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський. (2018). С. 168-170,

324. Шевченко В.М. Олександрівське училище-хутір глухонімих. *Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів Інституту української археографії та джерелознавства імені М.С. Грушевського*. Київ, 2013. № 27. С. 277-285.

325. Шевченко В.М. Оцінка можливостей використання польського досвіду під час вирішення проблем спеціальної освіти України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2018. № 21. Т. 2. С. 182-189.

326. Шевченко В.М. Передумови виникнення спеціально організованого навчання дітей з особливими потребами в Україні (кінець XVIII – початок XIX ст.). *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2019. № 38. С. 168-173.

327. Шевченко В.М. Підготовка дефектологічних кадрів в Україні у 30-х роках ХХ століття. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. Київ, 2020. № 16. С. 343-359.

328. Шевченко В.М. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *HUMANITARIUM: збірник наукових праць*. Переяслав, 2018. С. 162-170.

329. Шевченко В.М. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2019. № 4 (88). С. 340-350.

330. Шевченко В.М. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. № 18. Т. 3. С. 137-141.

331. Шевченко В.М. Раннє виявлення та допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. № 23. Ч. 3. С. 379-386.

332. Шевченко В.М. Рання допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. *The Goals of the World Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (January 24-25, 2015, Dubai, UAE). Dubai, 2015. С. 110-114.

333. Шевченко В.М. Реабілітація дітей з глибокими порушеннями слуху в Україні. *Science and Education – Our Future: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (November 24-26, 2014, Dubai, UAE). Dubai, 2014. С. 134-138.

334. Шевченко В.М. Реабілітація дітей з тяжкими порушеннями слуху (на прикладі України). *Наука та освіта в Австралії, Америці та Євразії: фундаментальні та прикладні науки: матеріали I Міжнародної наукової конференції* (25 червня 2014 р. м. Мельбурн, Австралія). Мельбурн, 2014. Ч. 2. С. 138-140.

335. Шевченко В.М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2019. № 25. С. 287-292.

336. Шевченко В.М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період. *Актуальні питання корекційної освіти: педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2018. № 10. С. 390-400.

337. Шевченко В.М. Розвиток інклюзивних та інтеграційних процесів в Польщі на сучасному етапі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2019. № 8(92). С. 33-42.

338. Шевченко В.М. Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими потребами в незалежній Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2018. № 8(82). С. 266-275.

339. Шевченко В.М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні в період боротьби за незалежність та перехідну добу (1917-1922). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. Київ, 2019. № 15. С. 333-345.

340. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції* (19-20 квітня 2019 р. м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 282-283.

341. Шевченко В.М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні після входження до складу СРСР (1923-1930 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. № 28. Т. 4. С. 241-246.

342. Шевченко В.М. Розвиток систем спеціальної освіти в Україні та Польщі (проблематика дослідження). *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2019. № 3. С. 23-34.

343. Шевченко В.М. Роль сім'ї в освіті дітей з порушеннями слуху. *Теорія і практика підтримки родин дітей з неповносправністю: проблеми педагогів*. Semenovice Slaska, 2015. С. 161-172.

344. Шевченко В.М. Розвиток спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху в Україні (XIX - початок XX століття). *Навчання вчора – сьогодні – завтра. Освіта в діалозі поколінь і побудова кращого майбутнього: матеріали Міжнародної наукової конференції (16 листопада 2015 р., м. Радом, Республіка Польща)*. Радом, 2015. С. 43-49.

345. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та Україні (порівняльний аспект). *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Ніжин, 2017. № 3. С. 299-304.

346. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі у міжвоєнний період (1918-1939 роки). *Педагогічні науки*. Херсон, 2019. № 88. С. 30-35.

347. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху в Україні у XIX – на початку XX століття. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. № 33. С. 96-100.

348. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з психофізичними порушеннями у 1860-1923 рр. (із фондів Педагогічного музею України). *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2016. № 20. Ч. 1. С. 227-232.

349. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти у джерелах педагогічної тематики 1860-1923 рр. (фонди Педагогічного музею України). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. № 28. С. 243-248.

350. Шевченко В.М. Розвиток та вдосконалення спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в період комуністичного панування (1945-1991). *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2019. № 23. Т. 3. С. 173-178.

351. Шевченко В.М. Роль церкви у вихованні та навчанні глухонімих дітей в Україні (II пол. XIX – початок XX ст.). *Інноваційні технології в освіті: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 вересня 2010 р., м. Ялта, АР Крим)*. Ялта, 2010. Вип. 1. Ч. 2. С. 420-423.

352. Шевченко В.М. Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2015. № 5. Т. 2. С. 360-368.

353. Шевченко В.М. Система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі (1991-2018). *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2019. № 13. С. 340-350.

354. Шевченко В.М. Система навчання мови і мовлення в історії розвитку сурдопедагогіки. *Український логопедичний вісник: зб. наук. праць*. Київ, 2011. № 2. С. 99-104.

355. Шевченко В.М. Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття). (Монографія). Київ: Видавець Симоненко О.І., 2020. 464 с.

356. Шевченко В.М. Становище спеціальної освіти в Україні у другій половині XX століття (1945-1991). Педагогічна освіта: теорія і практика: *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2018. № 25. Ч. 1. С. 191-197.

357. Шевченко В.М. Становлення та розвиток освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі. *Актуальні питання корекційної освіти: педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2018. № 10. Т. 2. С. 304-315.

358. Шевченко В.М. Становлення та розвиток системи навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (II пол. XIX – початок XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2010. № 4. С. 109-113.

359. Шевченко В.М. Сутність кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. № 23. С. 289-292.

360. Шевченко В.М. Сучасний стан інтеграційних процесів для дітей з особливими потребами в Польщі. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченій 95-тій річниці Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (29-30 жовтня 2019 р., м. Суми). Суми, 2019. Т. 2. С. 128-130.

361. Шевченко В.М. Сучасні методи реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. збірник*. Київ, 2013. № 4. Ч. 1. С. 95-102.

362. Шевченко В.М. Сучасні методи та технології навчання у вищій школі України. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (24-26 листопада 2016 р., м. Київ). Київ, 2016. С. 389-399.

363. Шевченко В.М. Сучасні тенденції підготовки фахівців для корекційної та інклюзивної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня 2019 р., м. Суми). Суми, 2019. С. 207-210.

364. Шевченко В.М. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. № 34. С. 107-112.

365. Шевченко В.М. Сучасні тенденції управління навчальним закладом для дітей з особливими освітніми потребами в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. № 15. С. 114-119.

366. Шевченко В.М. Сучасні технології навчання осіб з особливими потребами у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. № 10. Т. 3. С. 134-138.

367. Шевченко В.М. Умови впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2018. № 36. С. 126-131.

368. Шевченко В.М. Умови ефективної реабілітації дітей з кохлеарними імплантами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. № 22. Ч. 2. С. 287-294.

369. Шевченко В.М. Умови та фактори ефективного використання методу кохлеарної імплантації. *Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2013. № 15. С. 121-125.

370. Шевченко В.М. Ювілей Львівської школи для глухих дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2010. № 6. С. 87-91.

371. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941рр.): автореф. дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Київ, 2004. С. 4.

372. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941рр.): дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2004.

373. Шевченко О.О. Творчий підхід до навчання дітей молодшого шкільного віку з вадами зору. *Методичні рекомендації*. Київ, 2010, С. 6.

374. Шевченко С.М. Особливості навчального процесу дітей з порушеннями слуху на етапі освітніх змін української незалежної держави. *Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 грудня 2017 р.)*. Київ-Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2018. С. 297.

375. Шиян В.М., Галкіна В.М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, збірник наукових праць*. Київ, 2007. № 3(5)). С. 524, 526, 527-528, 531. Вилучено із <http://ap.uu.edu.ua/article/556>

376. *Шкільна освіта в Польщі*. Вилучено із <http://vsetutpl.com/shkilna-osvita-v-polschi>

377. Шліхта І.В. Польська vs українська ідентичності: освітня політика у Другій Речі Посполитій і формування української нації. *Інтермарум: історія, політика, культура*. Житомир, 2014. № 1. С. 196.

378. Юдіна Л.Д. Актуальні проблеми соціального захисту інвалідів в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародна науково-практична конференція (20–21 листопада 2013 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2013. С. 163.

379. Якобчук Є.Л. Деякі аспекти життя та творчої науково-педагогічної діяльності І.Г. Єременка. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей IX Міжнародної науково-практичної конференції (24–26 листопада 2008 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2008. С. 163.

380. Янченко Т.В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні: автореф. дис. ...доктора пед. наук. Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 43 с.

381. Ярмаченко М.Д. *Вихованні і навчання глухих дітей в Українській РСР*. Київ. Радянська школа, 1968. 320 с.

382. Ярмаченко М.Д. *Проблема компенсації глухоти*. Київ. Радянська школа, 1976. С. 11.
383. Яценюк Л., Козак Р. Сучасні підходи щодо організації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2018. № 2. С. 84.
384. Басова А.Г., Егоров С.Ф. *История сурдопедагогика*. Москва, Просвещение, 1984. 295 с.
385. Бобрышов С.В. *Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. на соискание уч. степени док. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования*. Санкт-Петербург, 2007. 39 с.
386. Дьячков А.И. *Основы обучения и воспитания аномальных детей*. Москва: Просвещение, 1965. С. 316.
387. Еременко И.Г. *Олигофренопедагогика*. Киев. Вища школа, 1985. 328 с.
388. Жданова О.В. Ребенок с особыми образовательными потребностями в социокультурном образовательном пространстве. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*, Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2014. С. 78, 79.
389. Ковальченко И.Д. *Методы исторического исследования*. Москва: Наука, 1987. С. 177-178.
390. Малофеев Н.Н. Из истории отечественной специальной школы. *Дефектология*. 2003. № 3. С. 3-10.
391. Малофеев Н.Н. *Специальное образование в России и за рубежом* Москва: «Печатный двор», 1996. Ч. 1. 182 с.
392. Рейтинг эффективности национальных систем образования. Вилучено із <https://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment>
393. *Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 по 31 декабря 1910 года*. Москва, Типография Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1911. С. 363-369.

394. Шевченко В.Н. Жизненный и творческий путь Николая Дмитриевича Ярмаченка (1928–2010). *Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии*: материалы VI Международного теоретико-методологического семинара (31 марта 2014 г., г. Москва, Российская Федерация). Москва, 2014. С. 341-346.

395. Шевченко В.Н. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении. *Дошкільна освіта: досвід, проблеми, перспективи*: матеріали IX Міжнародного науково-практичного семінару (23 березня 2018 р., м. Барановичі, Республіка Білорусь). Барановичі: БарДУ, 2018. С. 171-173.

396. Шевченко В.Н. Ранняя помощь детям с тяжелыми нарушениями слуха методом кохлеарной имплантации. *Специальное образование: традиции и инновации*: материалы IV Международной научно-практической конференции (24-25 октября 2013 г., г. Минск (Республика Беларусь)). Минск, 2013. С. 176-177.

397. Шевченко В.Н. Реализация равных прав и возможностей детей с особыми потребностями в условиях дошкольного образования в Украине. *Дошкільна освіта: досвід, проблеми, перспективи*: матеріали X Міжнародного науково-практичного семінару (28 березня 2019 року, м. Барановичі, Республіка Білорусь). Барановичі, 2019. С. 190-191.

398. Шевченко В.Н. Система специального образования для детей с сенсорными нарушениями в Украине и Польше (XIX - начало XXI века). *Zeszyty naukowe wyzszej szkoly humanias. Pedagogika*. Sosnowiec, 2018. № 18. С. 167-175.

399. Шевченко В.Н. Современные условия подготовки педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в Украине. *Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (25-26 жовтня 2018 р., м. Мінськ, Республіка Білорусь). Мінськ, 2018. С. 417-419.

400. Шевченко В.Н. Феликс Францевич Мовчановский – основатель Александровского училища-хутора глухонемых. *Теорія і практика підтримки родин дітей з неповносправністю: проблеми педагогів*. Semenovice Slaska, 2017. С. 297-304.

401. Шевченко В.Н., Киселева А.В. Внедрение инклюзивного образования в Беларуси, Украине и Польше. *Вестник МГИРО: научно-методический журнал*. Минск, 2018. № 2 (34). С. 31-36.

402. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Uczelnia. Вилучено із <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/>

403. Antonik A. Dziedzictwo Marii Grzegorzewskiej we współczesnej pedagogice specjalnej. *Dziedzictwo kulturowe. Edukacja. Historia. Dziedzictwo regionalne. Muzyka, literatura, sztuka i media, pod redakcją Krzysztofa Ratajczaka*. Poznań, 2015. S. 38, 39, 40, 41, 42-43.

404. Babka J. Podgruszewska M. Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli maiego miasta. *Niepelnosprawnosc. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkola a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2016. №. 22, S. 94, 96, 97.

405. Badeńska J., Guzik A. Przesłanie Marii Grzegorzewskiej zawarte w Listach do młodego nauczyciela w opinii pedagogów. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, Kraków, 2017. №. 10. S. 138.

406. Bała P. Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty. Warszawa, 2009. S. 244.

407. Baranowicz K. Czym jest to co nazywamy pedagogika specjalna? *Niepelnosprawnosc*. Gdańsk, 2011. №. 5. S. 10, 13, 18.

408. Barańska M., Sirak K. Poglady osoby zwiazanych z oswiata na wspylne nauczanie dzieci o zroznicowanych potrzebach edukacyjnych. *Niepelnosprawnosc. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkola a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2015. № 20. S. 129.

409. Bartoń B. Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego. 2003. S. 9, 10, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 45. Вилучено із URL: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc]

410. Bełza M. Edukacja uczniów głebiej i głeboko niepeinosprawnych w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej – wybrane aspekty. *Niepelnosprawnosc. Dyskursy pedagogiki*

specjalnej dzisiejsza szkola a specjalne potrzeby edukacyjne. Gdańsk, 2014. №. 14. S. 24, 25, 26.

411. Bełza M. *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*. Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej. W: I. Fajfer-Kruczek, S. Wrona (red.). 2011. S. 25.

412. Biedrzycka M. Sylwetka idealnego pedagoga specjalnego. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2013. №. 6. S. 11.

413. Biel-Ziółek K. Wieloaspektowa rehabilitacja jako szansa poprawy jakości życia osób niepełnosprawnych ruchowo. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2016. №. 1(31). S. 66.

414. Bies K. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – od czego zacząć? *O znaczeniu diagnozy i udzielaniu adekwatnych form wspierania rozwoju*. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2014. №. 7. S. 63.

415. Biłgorajska L. Praktyczne wskazówki do nauczania dwóch języków obcych w gimnazjum specjalnym. *Szkoła Specjalna, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2009. №. 252. S. 376.

416. Binnebesel J., Zbigniew B. (2009). Idee Alberta Schweitzera we współczesnej pedagogice specjalnej. *Niepełnosprawność*. Gdańsk, 2009. №. 1. S. 147).

417. Byra S., Boczkowska M., Duda M. Współczesne konteksty znaczeniowe terminu «niepełnosprawność» – implikacje Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2016. №. 4(34). S. 15, 16.

418. Buczek A. Wybrane determinanty postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkola a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2015. №. 19. S. 61.

419. Buszta D. Pedagog specjalny w opiniach dziadków dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2013. №. 6. S. 77.

420. Caputa S. Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. №. 10. S. 52.

421. Chrzanowska I. Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności. Kraków: Impuls, 2018. S. 9, 10.

422. Cierniak A. Myśl surdopedagogiczna z perspektywy Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. №. 10. S. 70.

423. Dąbrowska M. O problemie (współ)pracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. №. 10. S. 82.

424. Dębska M., Olszówka I. Finansowanie i organizacja kształcenia uczniów niepełnosprawnych – wyzwania, inspiracje, przyszłość. Вилучено із <https://docplayer.pl/amp/18654843-Finansowanie-i-organizacja-ksztalcenia-uczniow-niepelnosprawnych-wyzwania-inspiracje-przyszlosc.html>

425. Doroszuk J. Autonomia osoby niepełnosprawnej z perspektywy procesu komunikacji – podsumowanie badań. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2011. №. 5. S. 168.

426. Doroszuk J. «Blogujące» rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnościami – perspektywa wejścia w pole badawcze. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2014. №. 13. S. 172.

427. Dycht M. Ku nowej tożsamości pojęciowej pedagogiki specjalnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2014. №. 3(25). S. 56, 67.

428. Dycht M. Wybrane aspekty zmiany tożsamości współczesnej polskiej pedagogiki specjalnej w perspektywie transformacji cywilizacyjnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2014. №. 2(24). S. 10.

429. Dykcik W. Interkulturowe i makrospołeczne konteksty stereotypów w działalności praktycznej z osobami niepełnosprawnymi. *Niepełnosprawność. Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2009. №. 1. S. 26.

430. Dykcik W. Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów życiowych osób niepełnosprawnych. Katowice. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. R. XLVI (LIX). T. 2 (21). Cz. II. S. 84, 85.

431. Dykcik W. Włączanie społeczne wychowanków niepełnosprawnych intelektualnie. Refleksje wokół jubileuszy 50-lecia powstania, rozwoju i osiągnięć Państwowego Zakładu Wychowawczego w Borzęciczkach. *Szkoła Specjalna, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2011. № 5 (252). S. 349-350.

432. Dudzińska A. Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej. 2010. S. 14-15, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/uczniowie_niepelnosprawni_w_polsce_dane_sio_za_2010_r.pdf; tekst ten jest również częścią niniejszej publikacji.

433. Dudzińska A., Roszewska K. Praktyczna realizacja polityki oświatowej wobec uczniów z niepełnosprawnościami. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2016. № 22. S. 185-186.

434. Dziuba A. Godność osoby z niepełnosprawnością w ujęciu Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. № 10. S. 32-33.

435. Eckert U., Prozych A. (2012). Proces zmian zachodzących w surdopedagogice. *Niepełnosprawność*. Gdańsk, 2012. № 7. S. 102.

436. Epstein A., Epstein P. Self-reliance in Montessori early childhood education. *Problemy wczesnej edukacji*. Gdańsk, 2012. Rok VIII. № 1 (16). S. 116.

437. Forum pedagogiki specjalnej elektroniczna przestrzeń spotkania, inspirowania, popularyzowania i dokumentowania bogactwa pedagogiki specjalnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2014. № 2(24). S. 119.

438. Gajdzica Z. Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2016. № 22. S. 38, 39, 40, 43, 44.

439. Gałkowski T. Raport Końcowy – UNESCO. Konferencja na temat Alternatywnych Podejść do Nauczania Głuchych (Warszawa, 18 lutego 1985 r.). Warszawa, 1986. S. 3.

440. Gasik W. *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.* Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1991. S. 64.

441. Głodkowska J., Pągowska M. Polish researchers' theoretical and empirical approach to disability: from the perspective of disability studies. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2017. № 1(35). S. 7, 8-9.

442. Golubiew-Konieczna M. Pomoc psychologiczno – pedagogiczna (i nie tylko) a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – aspekty prawne i rozwiązania praktyczne w dobie toczacej się reformie oświatowej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2016. № 22. S. 78.

443. Golubiew-Konieczna M. Wposzukiwaniu optymalnych modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych w myśle art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i obowiązujących przepisów prawa oświatowego. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2015. № 20. S. 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119-120, 121, 122, 123-124, 125.

444. Goriszowski W., Harazińska J., Kowolik P. Menedżeryzm oświatowy w warunkach transformacji ustrojowej w Polsce. *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wydział Zamiejscowy w Piotrkowie Trybunalskim*. Piotrków Trybunalski: Wydaw. WSP WZ, 1995. S. 26.

445. Goździewicz P. Tyflopädagogika w ujęciu Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. № 10. S. 78.

446. Gunia G. Kierunki opieki logopedycznej wobec osób z zaburzoną zdolnością komunikacyjną. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2010. № 4. S. 22.

447. Gunia G. Przemiany w edukacji i rehabilitacji osób głuchych i słabosłyszących. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2013. № 11. S. 12.

448. Hanuszewicz W. *Kształcenie specjalne u progu nowych wyzwań*. 2011. S. 1.

Вилучено

i3

http://www.oswdamnica.edu.pl/aktualnosci/materialy/sympozjum/Kształcenie_sp.pdf

449. Hoffmann B. *Rewalidacja niesłyszących. Podstawy postępowania pedagogicznego*. Warszawa: PWN, 1979. S. 136.

450. Hryniewicka A. Początki kształcenia głuch oniewidomych w polsce odtworzone na podstawie historii życia Krystyny Hryszkiewicz. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2013. № 1(19). S. 83.

451. Jackiewicz B. Poglądy Marii Grzegorzewskiej na temat kształcenia dzieci z wadą słuchu. *Szkoła Specjalna, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2010. № 5(256). S. 325.

452. Jendza J., Zalewska E., Zamojski P. Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia. Casus metody Montessori. *Problemy wczesnej edukacji*. Gdańsk, 2015. № 1 (28). S. 54.

453. Jeżewska-Krasnodębska E. Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej. Diagnoza i terapia w działaniach logopedy i terapeuty jako obszar interdyscyplinarnej współpracy. Konteksty medyczne, lingwistyczne, psychologiczne i pedagogiczne. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2016. № 4(34). S. 111-112.

454. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik. Warszawa, 2010. S. 8.

455. Kaczmarek A., Madejski D., Pacia J., Goc E. Współpraca nauczycieli i specjalistów w procesie edukacyjno-wychowawczym dziecka niepełnosprawnego. *Teoria i praktyka wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością*. Siemianowice Śląskie, 2015. S. 30, 31, 32-33, 34.

456. Kądziołka J., Wita-Banaszak K. Rolarodzców we wspomaganie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, Krakow, 2014. № 7. S. 58.

457. *Kalendarz-informator Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych 1933-34*. Warszawa, 1933. S. 38.

458. Kirejczyk K. *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1967. S. 64.
459. Kolodziejska A. Surdopedagogika polska – oblicza przemian. *Niepelnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2015. № 17. S. 10.
460. Koperski Ł., Ratajczaka K. (red.). Od filantropii do technologii – historyczny kontekst rozwoju poradnictwa pedagogicznego w Polsce. *Dziedzictwo kulturowe. Edukacja. Historia. Dziedzictwo regionalne. Muzyka, literatura, sztuka i media*. Poznań, 2015. S. 47, 48.
461. Kowalska G. System edukacji dziecka niepełnosprawnego i jego rola w polsce. *Teoria i praktyka wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością*. Siemianowice Śląskie, 2015. S. 53, 54, 55, 56-57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65-66.
462. Kozieja M. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Szklarach Górnych. *Szkoła Specjalna, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2010. № 4(255). S. 310.
463. Krzymowska E. Student z niepełnosprawnością w Polsce. *Niepelnosprawność*. Gdańsk, 2011. № 5. S. 101, 102, 103, 104-105, 106, 107, 108-109.
464. Kubarewicz A. Tłumacz przewodnik jako forma pracy asystenta osobistego osoby głuchoniewidomej. *Niepelnosprawność*. Gdańsk, 2012. № 5. S. 101, 102, 103, 104-105, 106, 107, 108-109.
465. Kuczyńska-Kwapisz J. Międzynarodowa szkoła matek na Krymie i szkoła dla niewidomych we Lwowie. *Szkoła Specjalna, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2009. № 1(248). S. 71.
466. Kuczyńska-Kwapisz J. Rozwój tyflopädagogiki. Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym. Łódź, 2008. S. 107-108.
467. Kulesza E. Education for persons with special needs in Poland. *Education of students with special needs. world experience. individualized education and therapy programs (IETPs)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2013. S. 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83-84.

468. Kurkowski Z. Dorobek i perspektywy polskiej surdologopedii. 2020. S. 123-124. Вилучено з <http://educatio.annales.umcs.pl>

469. Marcinkowska B. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Psychologia Wychowawcza*. 2015. № 7. S. 206-210.

470. Martynenko I., Tyschenko V., Bazyma N. Special education in Ukraine, *Szkola specjalna Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2013. №. 4 (270). S. 280, 281-282, 283, 284.

471. Minczakiewicz E. *Początki i rozwój polskiej logopedii*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1998. S. 61-62.

472. Minczakiewicz E. Wsparcie logopedyczne w ujęciu historycznym w wybranych obszarach i zakresach działalności specjalistycznej. *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Łódź, 2008. S. 107-108.

473. Możdżeń S. Historia wychowania 1795-1918 r. Kielce. Вилучено із https://sciaga.pl/tekst/34938-35-szkoly_specjalne_i_zaklady_opiekunczo_wychowawcze

474. Muszkowski J. *Jan Sistrzyński pierwszy litograf polski*. Czytelnik. Warszawa, 1949. S.1-2, 7-8.

475. Nurowski E. *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*. Warszawa: PWN, 1983. S. 48, 50.

476. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1998. S. 84.

477. Okopiński H. *Zarys dziejów nauczania głuchoniemych*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 1964. S. 125.

478. Parchomiuk M. Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2015. № 4(34). S. 5.

479. Pedagogika specjalna. Вилучено із https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika_specjalna

480. Pelczar R. Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX i początkach XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego). *Kultura – Przemiany – Edukacja*. Rzeszów, 2018. T. VI. S. 13-14, 15, 16, 17, 18, 19-20.

481. Pilich M. Ustawa o systemie oświaty. Komentarz. Wyd. 3. Warszawa, 2009. S. 29-37.
482. Podgórska-Jachnik D. Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku. *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Łódź, 2008. S. 170.
483. Podgórska-Jachnik D. Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej. *Niepelnospprawność*. Gdańsk, 2011. № 5. S. 91, 98, 100-101.
484. Potulicka E. Rynkowy model wczesnej edukacji a stanowisko profesjonalistów – perspektywa globalna. *Problemy wczesnej edukacji*. Gdańsk, 2014. T. 26. № 3. S. 17.
485. Puchała B., Czyż K. Wczesne wspomaganie system edukacji. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, 2009. S. 4-18.
486. Rozporządzenie rady ministrów Z dnia 27 lutego 2017 r. w sprawie likwidacji Instytutu Rozwoju Służb Społecznych. Вилучено із <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2017.040.0000377,rozporzadzenie-rady-ministrow-w-sprawie-likwidacji-instytutu-rozwoju-sluzb-spoecznych.html>
487. Rzeźnicka–Krupa J. Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2012. № 2(16). S. 12.
488. Shevchenko V. M. Development of special education in Ukraine (90th years of the XX - the beginning of the XXI century). *Niepelnospprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. Warszawa, 2018. S. 55-66.
489. Skalik K. Działy pedagogiki specjalnej. 2018. S. 4-5. Вилучено із <http://zppp.ids.czyst.pl/publikacje-pracownikow/>
490. Skalny M. Deficyty wsparcia społecznego dotyczące osób niesłyszących na przestrzeni wieków. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2016. № 9. S. 24.
491. Skalny M. Idee surdopedagogiczne Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. № 10. S. 60.

492. Śmiłek N. Znaczenie działalności naukowej Jadwigi Baran dla rozwoju krakowskiej surdopedagogiki. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2015. № 8. S. 23.
493. Styczek I. *Logopedia*. Warszawa: PWN, 1979. S. 13.
494. Szeroczyńska M. Równe traktowanie osób z niepełnosprawnością w prawie polskim. *Szkoła Specjalna, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa, 2015. № 2 (278). S. 143.
495. Szczepankowski B. *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP, 1999. S. 14.
496. Szczepankowski B. Z historii polskiej surdopedagogiki – trudne początki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017. S. 95.
497. Szczepankowski B. *Z początków polskiej logopedii. Książek Anzelm Zygmunt i Janek Rajcecki (lata 1805-1810)*, [W:] W. Brejnak, E. Wolnicz-Pawłowska (red.): *Dyslalia w polskiej teorii i praktyce logopedycznej. Zaburzenia tempa i płynności mowy*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2010. S. 542-543.
498. Szczepankowski B. Znaki ręczno-ustne Jana Siostrzyńskiego jako początek komunikacji wspomagającej na ziemiach polskich. *Spółeczeństwo włączające a komunikacja*. Torun, 2017. S. 111.
499. Szymańska M. Niepełnosprawność w zatrudnieniu wolnorynkowym. Aktualna sytuacja w nawiązaniu do przemian historycznych. Wyniki badań. *Niepełnosprawność*. Gdańsk, 2020. № 1. S. 49.
500. Świdziński M. *Języki migowe. Podstawy neurologopedii*. Red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska. Opole, 2005. S. 679.
501. Tersa K. Wczesna interwencja a pomoc społeczna. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2014. № 15. S. 88.
502. Trębicka-Postrzygacz B. *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011. S.163, 170, 179.
503. Twardowski A. Rola upelnomocnienia rodziców w procesie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami. *Niepełnosprawność. Dyskursy*

pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne. Gdańsk, 2016. № 22. S. 200-201, 203-204, 207, 208, 209-210.

504. Waszkielewicz A., Dumnicka K. Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*. Warszawa, 2010. № 3. S. 21-22.

505. Wasiak M. Wspomnienie o Jerzym Wasiaku (1924–2012). *Szkoła specjalna*. 2013. № 5. |S. 398.

506. Według danych GUS opublikowanych po spisie powszechnym z 2011 r. (zob. np. GUS, *Wstępne wyniki spisu powszechnego*, 2012). Вилучено із <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/116886>).

507. Wichańska M. *Kształcenie dzieci i młodzieży niesłyszącej na przykładzie działalności ośrodka szkolno-wychowawczego dzieci niesłyszących we Wrocławiu*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Bogdana Szczepankowskiego. Siedlce: Akademia Podlaska, 2001. S. 11-12.

508. Więckowska E. Pierwszy polski system skrótów ortograficznych pisma punktowego. *Szkoła specjalna* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa, 2009. № 5. S. 252.

509. Więckowska E. Tyflografika. *Szkoła specjalna* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa, 2009. № 1. S. 54.

510. Wisniewska E. Polski system edukacji w okresie przemian ustrojowych po 1989 roku – strategie i zadania. *Studia porównawcze i pedagogiczne*. 2011. № 3–4. S. 210, 211, 212, 214, 215.

511. Wita-Banaszak K. Wkład Jadwigi Baran w rozwój Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2015. № 8. S. 18.

512. Witkowska-Mucha W. Aniela Korzon – wzór osobowy dla pedagogów specjalnych. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2015. № 10. S. 27.

513. Wojciechowska A. (2017). Klasyfikacja uszkodzeń słuchu Marii Grzegorzewskiej na tle współczesnych klasyfikacji. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. S. 10. S. 73.

514. Wrona S. Wsparcie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym w procesie wczesnej interwencji – watek zaniedbany. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne*. Gdańsk, 2016. № 24, S. 213, 217-218.
515. Wziątek M. Maria grzegorzewska – filar polskiej pedagogiki specjalnej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*. Kraków, 2017. № 10. S. 16, 17, 18, 19, 22.
516. Zalewska-Bujak M. Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010. № 8. S. 10.
517. Zamkowska A. Osoby zdolne z niepełnosprawnością wyzwaniem dla pedagogiki specjalnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2013. № 2(20). S. 40.
518. Zaorska M. Niepełnosprawności sprzezone w obliczu aktualnych przemian w systemowych rozwiązaniach edukacyjnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2014. № 14. S. 104-105.
519. Zaorska M. Pedagogika specjalna przyszłości w perspektywie bioetycznej i post-darwinowskiej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2016. № 21. S. 45.
520. Zaorska M. Potrzeba doprecyzowania terminów istotnych dla praktyki pedagogiki specjalnej i życia osób z niepełnosprawnością. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa, 2015. № 3(29). S. 20.
521. Zaorska M. Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej. *Nauki humanistyczno-społeczne*. Pedagogika XXVIII. Zeszyt 405. 2012. S. 21-22.
522. Żołędź-Strzelczyk D. Kilka uwag o znajomości dzieła Jana Jakuba Rousseau «Emil, czyli o wychowaniu» w Polsce przełomu XVIII i XIX wieku. *Problemy wczesnej edukacji*. Gdańsk, 2015. № 2 (29). S. 8.
523. Zolkowska T. Normalizacja – niedokonczona teoria pedagogiki specjalnej. *Niepełnosprawność. Perspektywy i drogi rozwoju pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2016. № 24. S. 213, 217-218.

524. Zolkowska T. Uniwersalne projektowanie przestrzeni osob z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, (nr. 21, s. 67).

525. Zozula J. (2011). Co może zrobić szkoła, gdy dziecku dzieje się krzywda? *Szkoła specjalna*. 2016. № 5. S. 380.

526. Zuraw H. Między teoria i praktyka życia z niepełnosprawnością – mity i obszary hipokryzji w studiach nad osobami niepełnosprawnymi. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Gdańsk, 2013. № 10. S. 20.




























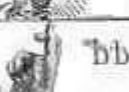





ДОДАТКИ

Додаток А

Ручна азбука глухонімих (1821)

Ручная азбука глухонемых 1821 года.

Ручная Азбука Глухонемых.

 А	 БГ	 ВВ	 ГГ	 ДД
 ЕЕ	 ЖЖ	 ЗЗ	 ИИ	 ІІ
 КК	 ЛЛ	 ММ	 НН	 ОО
 ПП	 РР	 СС	 ТТ	 УУ
 ФФ	 ХХ	 ЦЦ	 ЧЧ	 ШШ
 ЩЩ	 ЪЪ	 ЫЫ	 ЬЬ	 ЪЬ
 ЭЭ	 ЮЮ	 ЯЯ	 ФФ	 77

<http://www.liveinternet.ru/users/deafblogger/>

Плакат Русская ручная азбука. Київ, 31 серпня 1899 року



Антоній Мейбаум

Директор Львівської школи для глухонімих дітей

(Галицького навчально-виховного закладу)

1895 - 1916 рр.



Дактильна абетка (1917)

А 	Б 	В 	Г 
Д 	Е 	Ж 	З 
И 	І 	Й 	К 
Л 	М 	Н 	О 
П 	Р 	С 	Т 
У 	Ф 	Х 	Ц 
Ч 	Ш 	Щ 	Ъ 
Ы 	Ь 	Ъ 	Э 
Ю 	Я 	Ө 	Ү 

Декрет Ради Народних Комісарів № 500
Про Державний інститут фізичної культури та Державний інститут
дефективної дитини
(1920)

ИСТорические МАТериалы

«И далеко не вспомнюсь тем, что всюду вокруг себя, во всякой частной, что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отчизну или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам Бог ее дал»

Вход / Регистрация

БИБЛИОТЕКА ДОКУМЕНТЫ СТАТИСТИКА МИФЫ ИСТОРИИ СССР VIVE LIBERTA ГАЛЕРЕИ ФОРУМ О НАС

Главная » Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. » № 93 от 11 декабря 1920 г.

Статистика

В настоящий момент на сайте размещено:

Документов: 27061
 Публикаций: 5916
 Файлов: 19358

Облако меток

1937 Берия ВЦИК Внешняя политика Внешняя торговля ГОЗПРО тту Голод Ежов Каганович Киров Колхоз Молотов НКВД нкнд ОГПУ Политбюро ркка

№ 500. Декрет Совета Народных Комиссаров. О Государственном Институте Физической Культуры и Государственном Институте Дефективного Ребенка.

Реквизиты

Направление: Органы власти
Тип документа: Правительственные и нормативные акты
Датировка: 1920.12.01
Метки: СНК
Источник: Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. управление делами Совнаркома СССР М. 1943, стр. 712.
Архив: Распублицован в № 273 Известий Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов от 1 декабря 1920 года.

Статья № 500.
 Декрет Совета Народных Комиссаров.

ГОЗПРО тту Голод Ежов Каганович Киров Колхоз Молотов НКВД нкнд ОГПУ Политбюро ркка Раскулачивание СНК сто Сталин ЦИК ЦК ВКП(б) Ягода

Статья № 500.
 Декрет Совета Народных Комиссаров.
 О Государственном Институте Физической Культуры и Государственном Институте Дефективного Ребенка.

Совет Народных Комиссаров постановил:

1. Государственный Институт Физической Культуры и Государственный Институт Дефективного Ребенка утвердить как высшие учено-учебные учреждения Народного Комиссариата Здравоохранения.
2. Студентов означенных Институты приравнять в смысле социального обеспечения к студентам высших медицинских школ.

Подписали:

Председатель Совета Народных Комиссаров *В. Ульянов (Ленин)*.
 Управляющий Делами Совета Народных Комиссаров *Влад. Бонч-Бруевич*.
 Секретарь *Л. Фотиева*.

1 декабря 1920 года.

Распублицован в № 273 Известий Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов от 1 декабря 1920 года.

« № 496. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. О лицах, командированных на места центральными учреждениями. »

Вверх

№ 501. Декрет Совета Народных Комиссаров. Об уравнении в правах и льготах учащихся и учащихся партийно-советских школ с учащими и учащими в Рабочих Факультетах. »

ЦИРКУЛЯРНИЙ ЛИСТ № 1 ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ЦЕНТРАЛЬНОГО БЮРО З ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

**Циркулярное письмо
Всеукраинского Центрального Бюро
по переподготовке работников просвещения
Письмо № 1 23.IV. 1924 г.
Всем Губбюро по переподготовке
Уважаемые товарищи**

1. Как задачи, так и содержание переподготовки работников просвещения определяются переживаемым нами период. Последний характеризуется в первую очередь новой экономической политикой, основной задачей которой является установление смычки города с деревней и поднятия хозяйства Республики. Необходимо, по выражению тов. Ленина отвлечь крестьян от союза с буржуазией и привлечь к союзу с пролетариатом. Задача подобного рода в значительной степени ложится на учителя, но препятствием к осуществлению указанной цели служит, помимо других препятствий, и неподготовленность учителя. Переподготовка должна стремиться к уничтожению этого препятствия.

2. Переподготовка поэтому должна совершаться по двум линиям:

а) приближения учителя к коммунистической партии и б) приближения его к окружающей производственной жизни. Кроме того, учитель должен переоценить всю свою прошлую работу с новых точек зрения, оформленных и закрепленных во время переподготовки и полученные знания и навыки уметь использовать на практике, как в школе, так и в работе с населением со своими товарищами-учителями.

3. Для достижения этого, в основу переподготовки должно быть положено изучение окружающего производства. Только такая постановка вопроса отвечает требованию момента, только так поставленная курсовая, кружковая и прочего вида работа даст ответ на вопрос о взаимоотношениях города и деревни.

4. Везде, где возможно, изучается фабрично-заводское производство; где оно развито мало, центр тяжести переносится на сельское хозяйство или кустарное производство, но даже и в последнем случае знакомство с фабрикой, заводом ни в коем случае не выкидывается.

5. Первый шаг к изучению производства – серьезное обследование его. Во время обследования необходимо ознакомиться также с работой фабрично-заводского комитета, месткома, культурно-просветительными организациями, женотделом, комсомолом, ячейкой, юными ленинцами и т.д., их работой и ролью. Получить сведения о прошлом предприятия и т.д.

6. Это обследование должно научить

учителя не только тому, как подходить к изучению производства, что и как можно взять для работы в школе, но и тому, что такое производство само по себе.

7. На основании материалов, полученных при обследовании фабрично-заводского предприятия, изучаются с точки зрения техники и общественно-трудовых отношений, примерно затрагиваются следующие вопросы: а) сырье, б) энергия и топливо, в) оборудование, г) рабочая сила и ее квалификация, д) продукция, е) массовое производство, ж) организация предприятия, з) транспорт и его роль по отношению к данному предприятию.

8. Материалы обследования сельскохозяйственного и кустарного производства могут послужить к изучению таких вопросов: а) основы сельскохозяйственного производства, б) производственное краеведение, в) эволюционное учение, г) аграрная политика в связи с агрономией и естествознанием, д) физика, химия, математика и проч. на основе изучения данного промысла и т.д.

9. Как общественно-политические, так и педагогические дисциплины не должны стоять особняком, но должны быть целиком подчинены указанному выше единству содержания и цели.

А. Педагогический цикл

10. Здесь, как и в остальных сторонах переподготовки, большую роль играет обследование: фабрики, завода, сельского хозяйства, кустарных промыслов, детучреждений, организаций Комсомола, юных ленинцев и проч.

11. На основе данных обследования развертываются вопросы физкультуры. Ее программа – те же комплексы: хата, двор, улица, фабрично-заводское предприятие, кустарь, школа и т.д.

12. На основе данных обследования выявляются различия круга представлений, интересов, навыков, оценок и т.д. детей, принадлежащих к различным классам общества, выявляется несостоятельность так называемой теории о «среднем» ребенке.

13. В связи с общей установкой переподготовки выявляются: а) цели школы, б) роль и задачи учителя, в) изучаются педагогические высказывания Маркса, Энгельса, Ленина.

14. Подвергаются с марксистской точки зрения пересмотру, изучению, переоценке педагогические течения последних лет: Дьюи, Лай, Монтеessori, Блонжский, Шацкий, Попова, Гансберг, Кершенштейнер, Пархгерст, Шарельман, Калашников, Музыкаченко и др. (см. объяснительную записку уже разосланную к циклу «Современные педагогические течения» на районных курсах).

15. Подвергается критическому анализу

опыт работы предыдущего года с точки зрения соответствия его требованиям, предъявляемым переживаемым моментам.

16. Выявляются содержание и методы работы с взрослым населением, с учительством.

17. Изучаются основные принципы новых программ (УССР и РСФСР), методы работы. Комплексная система, Дальтон-План и т.д. (см. объяснительную записку к циклу, уже разосланному, «Методы образовательной работы» для райкурсов).

18. Особое внимание обращается на вопросы организации детской жизни: а) политвоспитание, б) коллективизм, в) трудовое воспитание и организация труда в детучреждениях, г) организация педагогического коллектива, д) плановая работа и учет, е) формы связи с внешней природой (в городе, на селе; цель и задачи связи), ж) детская самоорганизация (детдвижение, комсомол) и роль в ней педагога, з) социальная гигиена и половое воспитание, и) физическое воспитание.

19. Для дошкольников (в соответствующих секциях курсов, кружках и т.д.) кроме того необходимо положить ряд дисциплин, способствующих: а) практической, в свете марксизма, оценке педагогической работы, б) установке правильного подхода к ребенку, как существу био-социальному.

20. Работники социально-правовой охраны детства должны проработать секционно: вопросы беспризорности, социальные корни беспризорности, организация работы в учреждениях социально-правовой охраны и других.

21. Во главу угла работы курсов, кружков и проч. должен быть положен курс практики детучреждений, основанный на анализе практической работы курсантов.

22. Секция работников профобра руководствуются особой инструкцией (см. кроме того ст. т. Мандрыки в «Путь просвещения» № 4 за 1922 год).

23. Проработка педагогического в общем расписывается на 1 год. Летняя работа кружков, курсов и прочих учреждений по переподготовке являются одним из звеньев годовой работы.

24. Материал прорабатывается и подбирается так, что им пользуются товарищи в своей практической работе в текущем же учебном году и в частности именно в той группе, в которой работает учитель.

Б. Общественно-политический цикл

25. Школа нашего времени должна быть в первую очередь школой обществоведческой. Обществоведение в школе – не только образовательная дисциплина, но фактор определяющий задачи и содержание всей трудовой, образовательно-воспитательной деятельности школы.

26. Каждый год пребывания в школе должен рассматриваться, как этап подготовки, движение к участию в коммунистическом строительстве или даже участия в нем.

27. Каким образом работа в школе должна совершаться так, чтобы в центре внимания стояли вопросы практического строительства и нащупывание форм участия детей в этом строительстве.

28. Общественно-политическая сторона переподготовки также исходит из общего всей подготовки основного принципа – практического ознакомления с разными видами производства путем обследования реально существующего предприятия, – твердо связанным с местными хозяйственными условиями.

29. Как следствие отсюда вытекает необходимость ознакомления с местными советскими органами, особенно хозяйственными, регулирующими производственную деятельность данного города, села или района.

30. Ознакомление с формами и условиями обмена на основе обследования: а) кооперация, начиная с низовой ячейки, б) государственной торговли, в) частной торговли, г) транспорта. Отдельные единицы этого раздела, как и п. 29, отбираются в связи с выяснением условий развития обследованных производственных единиц.

31. Ознакомление с ролью и деятельностью партийных организаций, Комсомола и детдвижений.

32. Ознакомление с профорганизациями.

33. О связи с разработкой перечисленных выше постоянных очередных вопросов должна вестись разработка ряда общих, но тесно связанных с местным материалом, проблемы, а именно:

34. Новая экономическая политика, ее задачи и перспективы в различных отраслях народного хозяйства, ее отражение на местной хозяйственной жизни.

35. Основа аграрной политики. Кооперация и др.

36. Состояние отдельных отраслей народного хозяйства всего Союза, Украины и местного края. Эта тема разворачивается с разной глубиной в зависимости от форм переподготовки и хода работ по выше указанным пунктам.

37. Плановое хозяйство. Очередные задачи хозяйственного строительства Украины и СССР.

38. Районирование УССР и СССР. Электрификация в связи с особенностями и ростом хозяйства местного края.

39. Роль школы в хозяйственном развитии края.

40. История советской власти (по материалам съездов советов как местного, так и всео-

юznego масштаба). Конституция СССР.

41. История РКП и КП(б)У. Ленинизм.

42. История народного хозяйства и классовой борьбы в России и на Украине, начиная с середины XIX века (с разной степенью глубины в зависимости от форм переподготовки).

43. Империализм (в связи с темой «СССР» для надлежащего понимания не только всей хозяйственной конъюнктуры, но и отдельных явлений нашей хозяйственной и политической жизни).

44. Национальный вопрос.

45. Международное рабочее движение нашего времени. Коминтерн и Профинтерн (в развитии и объяснении всего предшествующего материала).

46. Основы марксизма.

47. Основы политэкономии.

48. Все перечисленное представляет собою программы отдельных курсов и намечает как перечень необходимых разделов работ, так некоторым образом и порядок ее. Не конкретная жизнь берется как иллюстрация к теории, а на-

оборот, учитель обращается к теории, побуждаемый к этому вопросами, которые ему ставит изучаемая им жизнь.

49. Различные местных хозяйственных условий может определить к какому из перечисленных общих вопросов подойти в первую очередь в данном этапе работы.

50. На курсах и, вообще, краткосрочных мероприятиях по переподготовке следует: а) сосредоточиться на методах изучения производства, обследования учреждений, установив твердое направление этого изучения, б) дать ориентирующий материал относительно хозяйства данного края, в) дать ориентировку и примерные подходы к дальнейшей проработке отдельных перечисленных проблем, г) указания относительно использования материала в детучреждении.

ЦИРКУЛЯРНИЙ ЛИСТ № 2 ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ЦЕНТРАЛЬНОГО БЮРО З ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

**Циркулярные письма
Всеукраинского Центрального Бюро по пере-
подготовке
работников просвещения**
Письмо № 2 23/IV.1924 г.
Всем Губбюро по
переподготовке Уважаемые
товарищи

В дополнение и развитие сообщенного Вам ранее плана работы по переподготовке и письма № 1, предлагаем к сведению и руководству нижеследующее:

I. Общая часть

1. Повышение квалификации должно стать систематической работой и, как система, иметь две основные, тесно переплетающиеся между собой, задачи: а) содействие массовому участию в его стремлении к повышению своей квалификации путем самообразовательной работы и б) плановое проведение государственных мероприятий в области повышения квалификации различных категорий работ просвещения.

2. Процесс переподготовки в различных формах требует правильного поставленного учета работы как коллективов, так и отдельных товарищей, учета, производимого в процессе самой работы (кружков, курсов, конференций и проч.).

3. Учет ставит себе целью не только регистрацию и контроль, но и улучшение самой работы, исправление обнаруженных недостатков, углубление достижений, учет своего и лучшего опыта.

4. Основным содержанием переподготовки должно быть непосредственное изучение:

2) природы, в ее связи с трудовой деятельностью человека, 1) окружающей общественной жизни (экономика, производство, быт) и 3) детской среды.

5. Обязательный элемент переподготовки - активность и самостоятельность работников просвещения в добычании материала, их обработке и систематизации.

6. При всех нижеуказанных формах переподготовки должно поощрять товарищеское сотрудничество, коллективизм, как дающее максимум достижений и приучающее к организованной общей работе.

7. Во всех случаях должна соблюдаться связь практики с научными знаниями, связь, создающая у работника просвещения навыки элементарного научного исследования и содействующая установке научных взглядов на педагогический процесс.

II. Организационная часть

8. В организационном отношении и при распределении функций все органы, заинтересованные в переподготовке, должны руководствоваться исключительно «Положение о переподготовке», уже разосланные на места.

ПРИМЕЧАНИЕ: На основании постановления Коллегии Наркомпроса от 5/IV-с.г. Представителем Центр. Бюро по переподготовке является представитель Наркомпроса в целом, а не Главсоцвоса.

А. Организация переподготовки в губернском масштабе

9. Задачи, стоящие перед Губбюро по переподготовке требуют активной контактной работы ОНО, Рабпроса, Губкома КПУ, педвузов, и друг. учреждений и организаций.

10. Необходимо широкое привлечение внимания партийной и советской общественности к делу переподготовки на основе циркуляра ЦККП/Б/У, опубликованного в «Коммунисте» от 23/III-с.г. и циркуляра Совнаркома от...

11. На основе общих директив Центрального Бюро губернское бюро приступает немедленно к разработке годового плана переподготовки. Проект плана должен быть обсужден на всех предстоящих в ближайшее время курсах, конференциях, а также кружках, педколлективах, опытных и прочих учреждениях, привлекаемых к делу переподготовки.

12. Годовой план суммируется и утверждается на очередном губернском съезде по просвещению или иным путем, затем переносится для санкции в ЦБ, после чего Губбюро приступает к работе по выполнению плана.

13. На основе принятого годового плана и материалов, получаемых из ЦБ, Губбюро разрабатывает учебные планы курсов, конференций, кружковых занятий, практикумов и проч. При Губбюро (методком, доме просвещения, педучреждениях) организовывается консультация в помощь массовому, главным образом сельскому работнику. Основная задача консультации: связавшись с окружающими и районными органами по переподготовке, давать ответы на запросы, объединять работников в самостоятельной работе, снабжать инструктирующими материалами.

14. ИНО и Педкурсы должны быть главными опорными пунктами и помощниками Губбюро, участвуя в руководстве переподготовкой: а) лекторскими силами, б) разработкой планов, программ и прочих заданий Губбюро, в) выездами на курсы, конференции и т.д.

ПРИМЕЧАНИЕ: О роли в переподготовке педвузов см. циркулярное письмо № 3.

15. Опытные учреждения всех типов должны рассматриваться как губернские базы, организующие по заданиям Губбюро работу и исключительно осуществляющие некоторые наиболее сложные виды переподготовки (напр. практикумы).

16. Губернские дома работников просвещения рассматриваются, как губернские базы переподготовки. Губернские дома работников просвещения должны быть активными руководителями окружных домов.

17. При них: 1) организуются консультационные и лекторские бюро, 2) создается губернский педагогический музей, 3) педагогическая библиотека с передвижками (или устанавливается тесная связь с уже существующими на местах библиотечками), 4) периодические выставки и конференции, 5) общежитие для работников.

18. Дома работников просвещения, как городская база, должны стать клубом работпрос, с читальней, сосредоточенные работы кружков, организаций городских конференций и т.д. ПРИМЕЧАНИЕ: О роли в переподготовке Домов просвещения см. циркулярное письмо № 3.

Б. Организация переподготовки в губернском городе

19. В Губгороде должна идти переподготовка: а) работников города, б) окружных и районных работников, предназначенных к роли окружных или районных организаторов-руководителей переподготовкой и, вообще, педагогической работой.

20. В Губгороде, благодаря наличию квалифицированных педагогических сил, при том разных категорий (дошкольных, школьных, детдомов, профшкол и т.п.), пособий и проч., возможно разнообразие форм и методов переподготовки (о формах и методах см. методическую часть данного письма).

21. Губбюро должно втянуть часть городских и районных работников на губкурсы по переподготовке организаторов переподготовки, и, вообще, работы с учительством.

22. В план прикомандирования к педагогическим, опытным и друг. учреждениям необходимо включать как окружных, так и городских работников.

23. Необходимо оказывать содействие городской кружковой работе по методам, указанным методической частью данного письма (Пункт «о кружках»).

24. Работа по переподготовке дошкольных работников должна группироваться вокруг Губернского центрального дошкольного учреждения.

25. Работники социально-правовой охраны детства составляют одну группу с разделением на секции, если имеются разные категории работников: физически-дефективных, умственно-дефективных и проч.

26. Работники детдомов объединяются со школьными и дошкольными, выделяя секцию для разработки специальных вопросов.

27. Школьные работники города, в случае их прогочисленности могут объединяться группами по районах города, имея во главе объединяющее районное бюро групповодов.

28. Необходимо рекомендовать объединение работников дошкольных, школьных и

детдомов.

ПРИМЕЧАНИЕ: Школьные работники 2 центра, объединяясь с прочими школьными работниками, могут образовать секции для разработки специальных вопросов (желательно по комплексам или аккордам).

29. Работники всех вышеуказанных категорий могут объединяться в коллективы учреждения (напр. школы) для проработки ряда вопросов. Но особенно надо рекомендовать объединение однородных групп (первых, вторых и т.д.) отдельно.

30. При объединении подобного типа необходимо, чтобы в план работы коллектива было включено составление конкретных планов практической работы в данном учреждении примерно на 2-4 недели вперед с последующим отчетом о выполнении. Этот вид работы особенно важен ввиду введения новых программ.

31. Всякого рода объединения - группы, коллективы и проч., выделяют групповодов. Последние собираются периодически на конференции групповодов, на которых между прочим избирается Бюро Групповодов для планирования работы по городу. Бюро групповодов работает под руководством Губбюро по переподготовке или его органов (учметкомов, домов просвещения, педвузов и проч.).

В. Организация переподготовки в окружном масштабе

32. План работы, согласно общим директивам Ц.Б. и Губбюро, разрабатывается Окргбюро применительно к местным условиям.

33. Окргбюро созывает периодические окружные конференции организаторов переподготовки (3 раза в год) с представителями опытных и, вообще, опорных учреждений по переподготовке для выработки плана предстоящей работы и учета проделанной.

34. Работники просвещения окружного центра работают, в общем, также, как указано для Губернского города, но, естественно, что группировки и масштаб работы здесь меньше, чем в Губцентре.

Г. Организация переподготовки в районном масштабе

35. Проводятся мероприятия, указанные в общем плане работ, т.е. районные курсы, конференции и т.д.

36. Но, принимая во внимание изолированность деревенского и районного работника, особое внимание должно быть обращено на организацию индивидуальной, кружковой и конференционной работы.

37. Работа базируется вокруг опытной или, вообще, наиболее нормально поставленной в районе школы (районная школа). Руководят работой организаторы, прошедшие предварительно губернские курсы для руководителей.

ПРИМЕЧАНИЕ: Об организации и роли районных школ см. циркулярное письмо № 3

38. Руководители-организаторы кружков

и проч., объединяясь периодически на своих районных конференциях, намечают конкретный план работы, учитывают опыт проделанной работы, распределяют докладчиков на конференции, кружки, руководят продвижением библиотечек, передвижек и проч.

39. Результатам работы района и параллельно ей должна идти коллективная работа по ряду общих заданий, вытекающих общественно-политической работы района, напр.: коллективное создание музея местного края, коллективное создание периодических и постоянных выставок

- педагогических, местного хозяйства и проч., привлекая к этой работе и местное население.

40. Особенно важно именно в районе организовать правильно поставленный учет работы.

41. Формами переподготовки являются: а) курсы, б) педагогические коллективы и кружки, в) индивидуальное самообразование, г) конференции и съезды, д) обследования и экскурсии; е) практикумы; ж) семинары, з) прикомандирования (к опытным, с.х., и прочим учебным заведениям), и) лекции (эпизодические и цикловые).

42. Работа всех перечисленных типов должна быть по возможности тесно связана между собой.

43. Выбор и последовательность в проведении тех или иных форм переподготовки, их масштаб и особенности определяются: а) задачами, б) организационными условиями, в) составом работников, г) материальными условиями, д) финансовыми условиями.

III. Методическая часть

а) Курсы

44. Курсы прежде всего должны расцениваться, как толчок к более углубленной работе, как индивидуальной, так и коллективной.

45. Курсы должны быть использованы для завершения прежде проделанной работы, в кружках, индивидуально или иным путем.

46. На курсах можно комбинировать все прочее (п. 42), виды работ по переподготовке.

47. Лекционные часы необходимо сократить до минимума, усиливая методы работы, указанные для кружков, конференций и т.п.

48. Учебный план курсов должен быть максимально сжат и рассчитан на общий уровень развития, потребности и работоспособность курсантов.

49. В учебном плане должен быть выявлен основной уклон, напр. сельскохозяйственный, индустриальный городской.

50. Смотря по составу слушателей возможно для проработки специальных вопросов выделение на курсах секции, напр.: работников правовой охраны, профшкол и т.п.

51. Учет работы и здесь должен произво-

дится в самом процессе курсовой работы (выставки, доклады, рефераты, диспуты и проч.), как он естественно производится при иных формах переподготовки (кружках и т.д.).

52. Самоорганизация курсантов (курсовой комитет, хозяйственные, культурные комиссии, ячейка и проч.) должна быть одним из самых существенных моментов курсовой работы.

53. В начале и по окончании курсов должно быть произведено обследование (анкетное и проч.) курсантов, их запросов и заключений по поводу проведенных курсов.

54. Необходимо по окончании курсов сохранить связь с курсантами, продолжая оказывать им организованную помощь.

б) Кружки, педколлективы

55. Для товарищей, не имевших возможности попасть на курсы, одной из основных форм переподготовки будет являться кружок или педколлектив.

56. Кружковая работа, как и всякая иная, обязательно сопровождается самообразовательной.

57. Кружковая работа - наиболее гибкая форма повышения квалификации и даст возможность для исключительного выявления индивидуального творчества.

58. Положительной стороной кружка является и то, что она основана на принципе круговой ответственности и взаимного контроля.

59. Для избежания уклона в узкую кружковщину, необходимо усиление общественно-политической работы, путем участия в работах сельбудов, выступлений на сходах, сонетах депутатов и т.п.

60. Полипросвет, работники обязательно должны включаться в тот или иной кружок с целью усиления элемента политвоспитания.

61. К идеологическому руководству кружками и материальному содействию, кроме инспекторов просвещения, должны быть привлекаемы все партийные, профессиональные организации данного района, педагогические и опытные учебные заведения.

62. К методам работы могут быть отнесены: а) коллективные наблюдения, экскурсии, исследования природы и окружающей жизни; б) взаимное посещение работниками разных учреждений и кружков друг друга; в) коллективное чтение; г) организованные беседы; д) доклады-рефераты; е) комбинация тех или иных указанных приемов.

63. В качестве руководства кружковой работой могут быть использованы методы заочного обучения.

64. При применении метода заочного обучения курс каждого кружка распадается на определенное количество заданий (тем, подрядов, уроков).

65. Каждому заданию (уроку) уделяется не менее 2-х собраний кружка: на первом обсу-

дается тема, данная центром и материалы темы распределяется между отдельными товарищами; второе посвящается коллективному обсуждению вопросов, проработанных на дому.

66. Изготовленная работа в письменном виде отправляется на рецензию в ближайший руководящий переподготовкой – центр, который должен дать соответствующее заключение.

67. Кругок из своей среды выделяет секретаря, на обязанности которого лежит вся организационная работа: созыв кружка, распределение заданий, резюмирование результатов прений и т.д.

68. Работающие в кружках должны иметь в виду, что перед началом учебного года (примерно в августе месяце) будут проведены роенные конференции всех работников данного района для подведения итогов летней работы и подготовке к учебному (зимнему) сезону, как в смысле работы в учреждении так и в дальнейшей переподготовке.

69. Работа должна ориентироваться на программу районных курсов заполняясь содержанием указанным в письме № 1 и общей части настоящего письма.

в) Индивидуальное самообразование

70. Индивидуальная самоподготовка является одним из самых распространенных видов самообразовательной работы и обязательным условием повышения квалификации во всех его формах.

71. Но не следует забывать и отрицательных сторон одиночного самообразования в его чистом виде: кустарничество, закрепление традиционных взглядов и, вообще, дефекты коллективной работы.

72. Индивидуальная самоподготовка должна быть направлена в сторону:
а) непосредственного изучения природы, окружающей общественной жизни и детской среды;
б) умение работать с книгой.

73. Моментами, корректирующими индивидуальную самоподготовку, являются:
а) широкое использование методов организационной консультации (плановой помощи самообразованию) и б) применения методов так называемого заочного обучения (по американской системе).

г) Конференции и съезды

74. При организации конференций и съездов необходимо предварительно иметь учет фактических запросов создаваемых работников и их достижений за определенный период.

75. Для нормального проведения конференции или съезда должны быть заблаговременно разосланы участникам программы и тезисы докладов, по крайней мере наиболее значительных.

76. Конференциям и съездам желательно предавать форму организованных диспутов и

дискуссий.

77. Должны быть организованы выставки экспонатов, связанные с содержанием работ конференции (съезда).

78. На конференции (съезде) должна быть разработана система заданий участникам для выполнения после конференции в определенный срок и для оценки на следующей конференции.

79. Желательно, чтобы конференции (съезды) были периодическими: губерньские – не реже 1 раза в год, окружные – 2 и районные – 3. Конференции и съезды могут посвящаться не одним только вопросам переподготовки, но последнее должны входить непременно частью в программы всяких просветительских конференций и съездов.

д) Обследования и экскурсии

80. Обследования и экскурсии должны носить плановый методический и производственный характер.

81. Экскурсантами производится непосредственное наблюдение жизни и природы в их действительном проявлении и взаимной связи.

82. Экскурсантами производится анализ, сопоставление и оценка экскурсионного материала, чем вызывается активность внимания к самостоятельности.

83. Должна быть проведена предварительная подготовка к экскурсиям, а добытый экскурсоводами материал – систематизирован и обработан с целью практического использования в школе.

е) Практикумы

84. Практикумы производятся в детучреждениях с нормально поставленной педагогической работой.

85. Практикумы должны принимать непосредственное участие в жизни детучреждения, к которому они прикомандированы.

86. Практикантами осуществляется система заданий практического характера, начиная с планового обследования и заканчивая выполнением сложных самостоятельных работ в учреждении.

87. С практикантами надлежит организовать также и теоретические занятия с целью углубления и принципиального обоснования практического опыта.

ж) Семинары

88. Семинары, как метод, близко стоят к кружковой работе.

89. Семинарские занятия носят последовательный характер; метод – преимущественно лабораторный.

90. Удовлетворительная работа может быть поставлена лишь при наличии соответствующего оборудования – лаборатории, кабинетов, библиотек и т.п., хотя бы примитивным.

91. Необходим достаточно компетентный

руководитель.

з) Прикомандирования

92. Прикомандирование преследует цель – длительное изучение производства, его техники и экономики.

93. Этим путем может быть достигнуто приобретение технических навыков, хотя бы простейших, например, в огородничестве, в садоводство, животноводстве.

94. Приобретается возможность перенесения полученных знаний и умений в школу, чем достигается приближение ее к производственному труду – сельскохозяйственному или индустриальному.

95. Местами прикомандирования могут быть специальные учебные заведения: профшколы всех видов, техникумы и проч.

96. При подборе следует руководиться уклоном того учреждения, где командируемый работает, и того, куда посылается, например, сельский учитель прикомандировывается к сельскохозяйственной профшколе, или совхозу и т.д. Но желательно и смена мест прикомандирования с целью дать более разностороннюю трудовую подготовку работнику просвещения.

и) Лекции

97. Лекции могут быть как эпизодические, так и систематические (цикловые).

98. При проведении лекции необходим предварительный учет запросов и уровня развития аудитории.

99. Слушатели должны хотя бы в минимальной степени активно участвовать в проработке изложенного лектором материала, путем вопросов, организованной беседы после лекции и т.д.

Марія Гжегожевська (Maria Grzegorzewska)

Każdy musi znaleźć swój własny sposób do własnej przyszłości






*Maria Grzegorzewska
1898-1967*

Wzrost pedagogiki specjalnej w Polsce. Zajmowała się organizacją szkół specjalnych oraz przygotowywała wykładowców i wykładowców do pracy w nich. Zaorganizowała pierwszy Kurs Pedagogiki Specjalnej (1920), roczne Seminarium Pedagogiki Specjalnej (1921/1922), Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (1923), którego była dyrektorem (1923-1933). W czasie 2. wojny uczestniczyła w tajnym nauczaniu. Po wojnie reaktywowała RPS, a w 1958 roku zorganizowała Katedrę Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Wrocławskim. Jej program kształcenia pedagogicznego obejmował neurologię, psychopatologię, uwzględniał obserwację kliniczną. W wyniku badań wyodrębniła typologię upośledzeń, wydzieliła 10. grupy upośledzone, przewidywała ich psychologiczne i nieadaptacyjne społecznie.













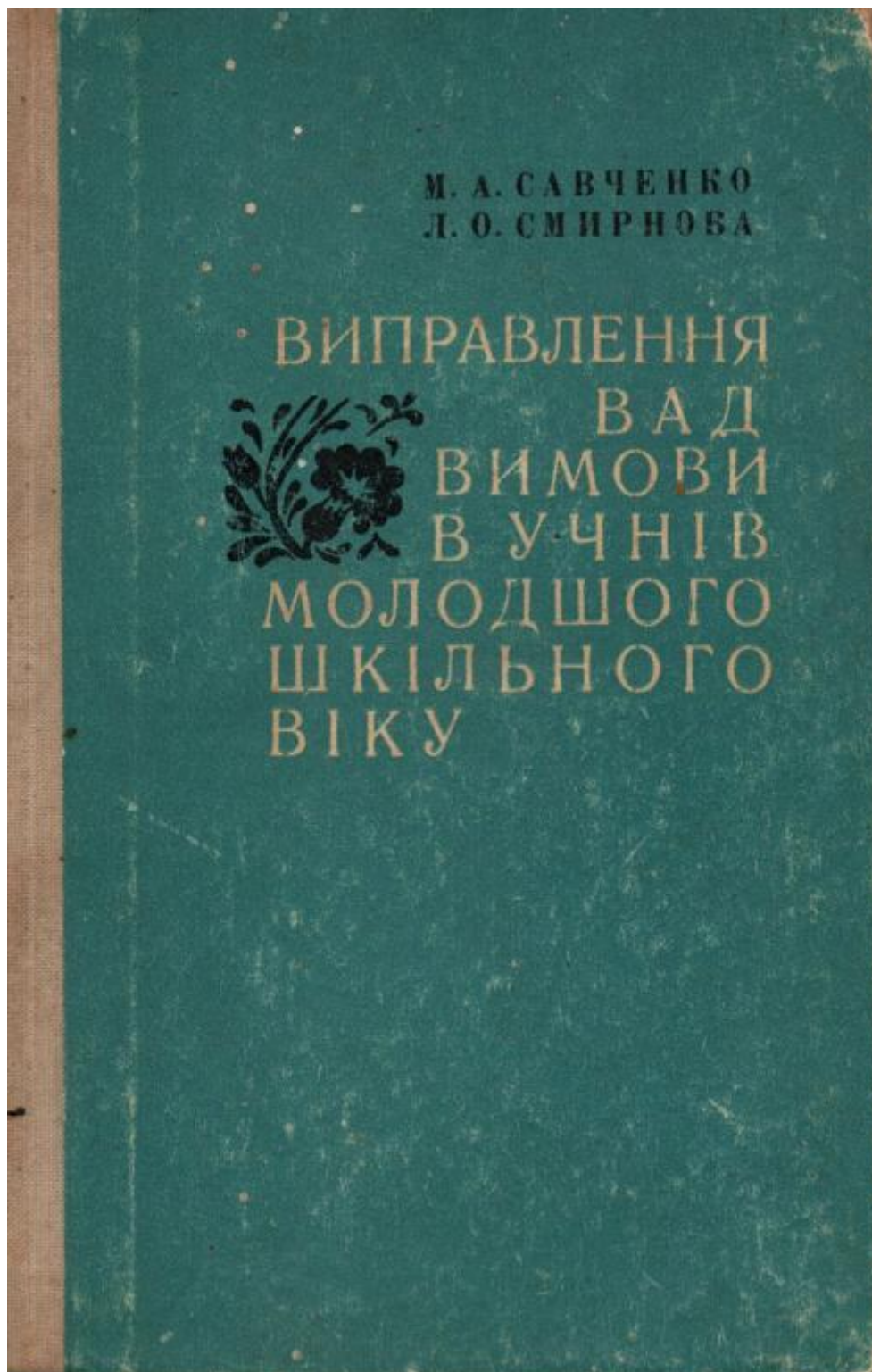

Maria Grzegorzewska



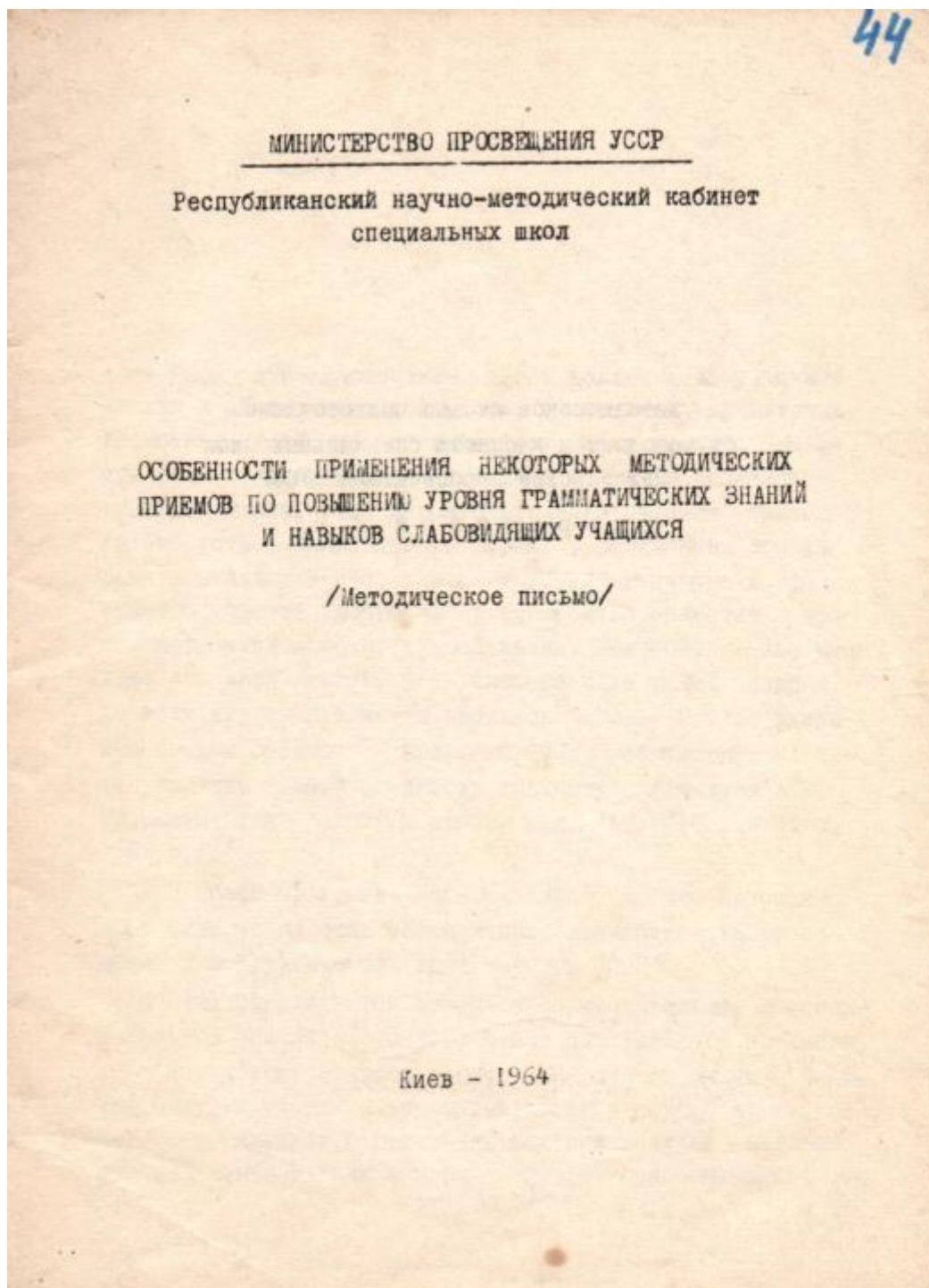



Савченко М.А., Смирнова Л.О.

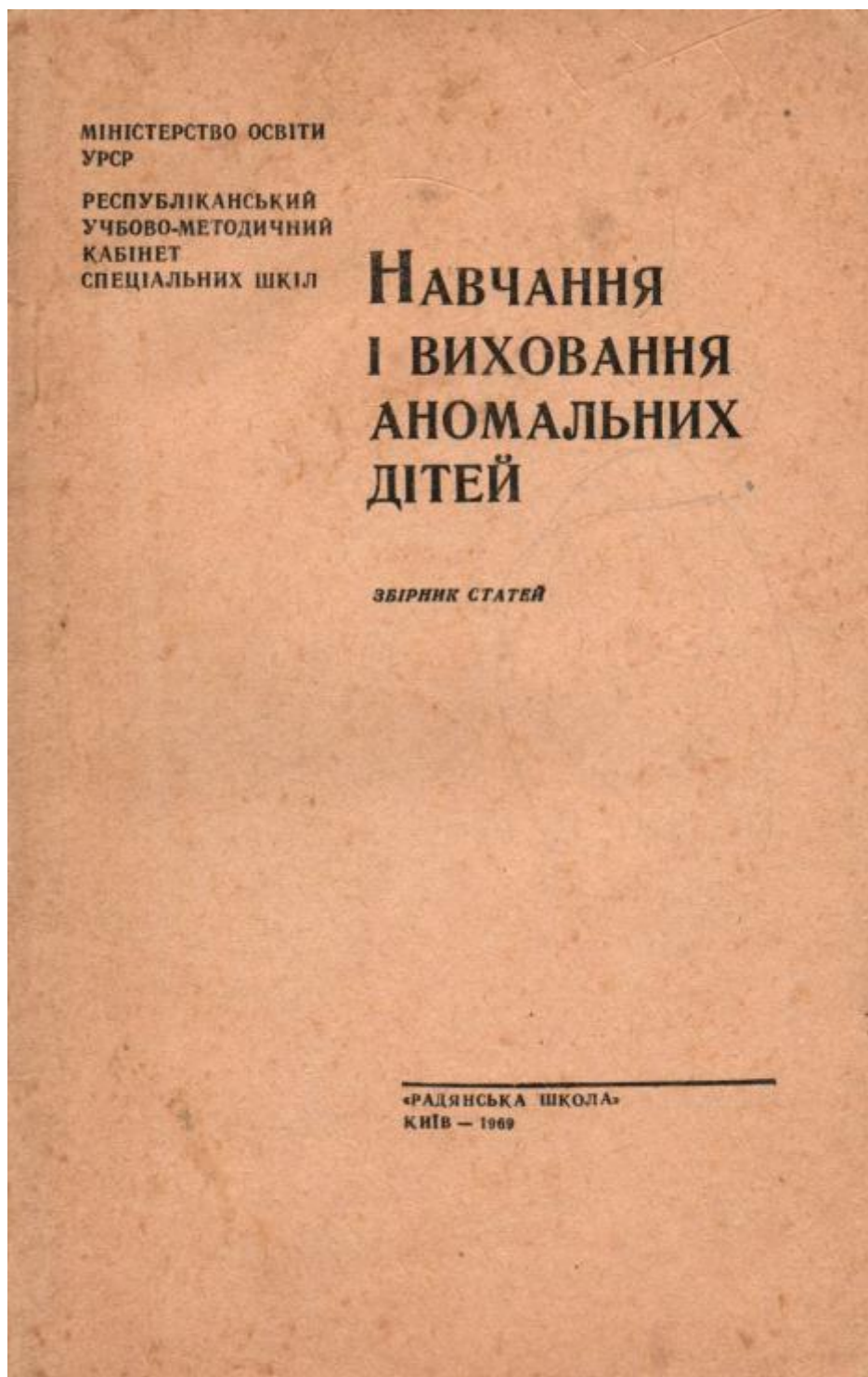
Виправлення вад вимови у учнів молодшого шкільного віку



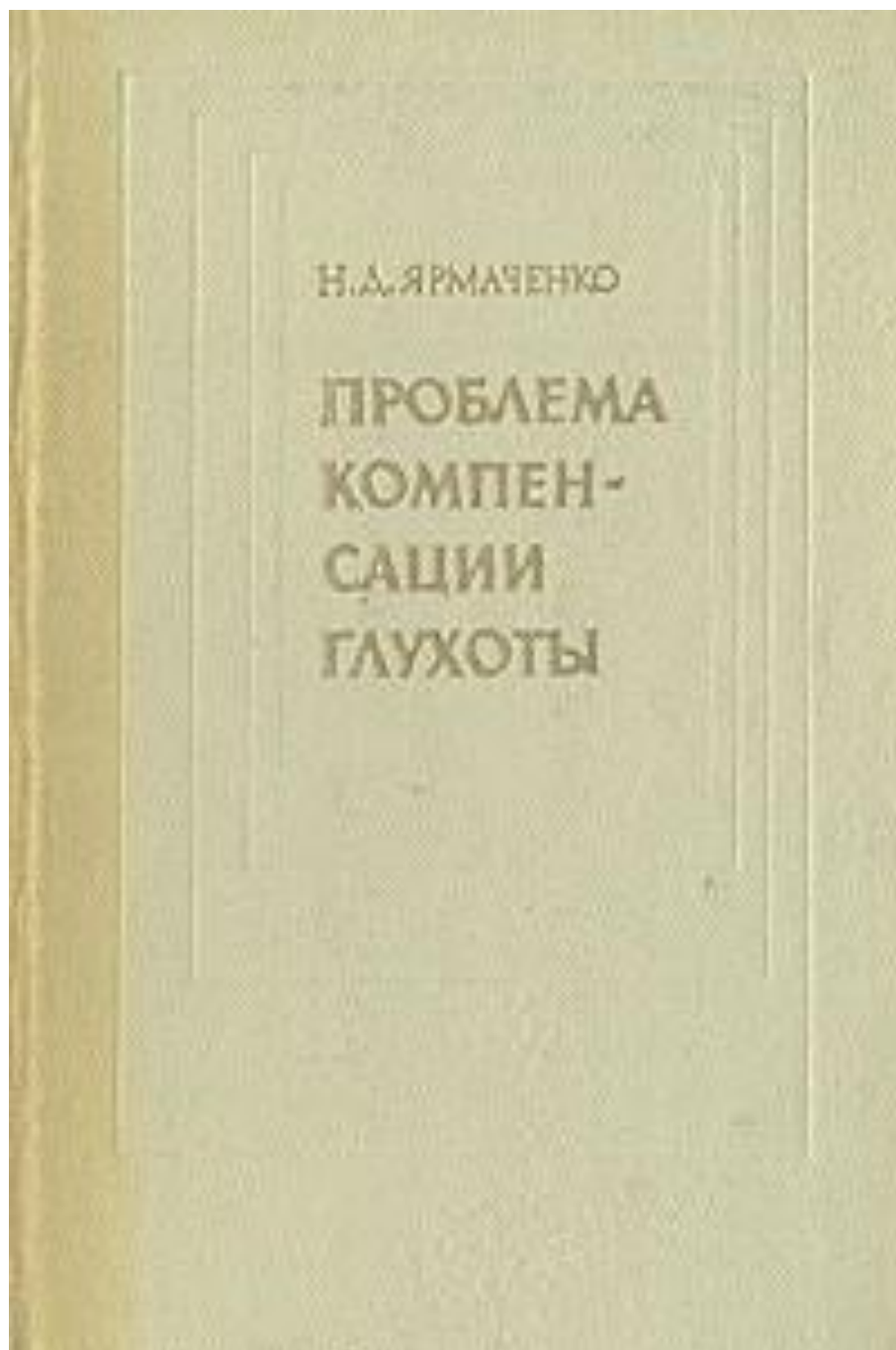
Методичний лист
Особенности использования некоторых методических приемов с підвищення рівня
граматичних знань та навичок слабозорих учнів
(1964)



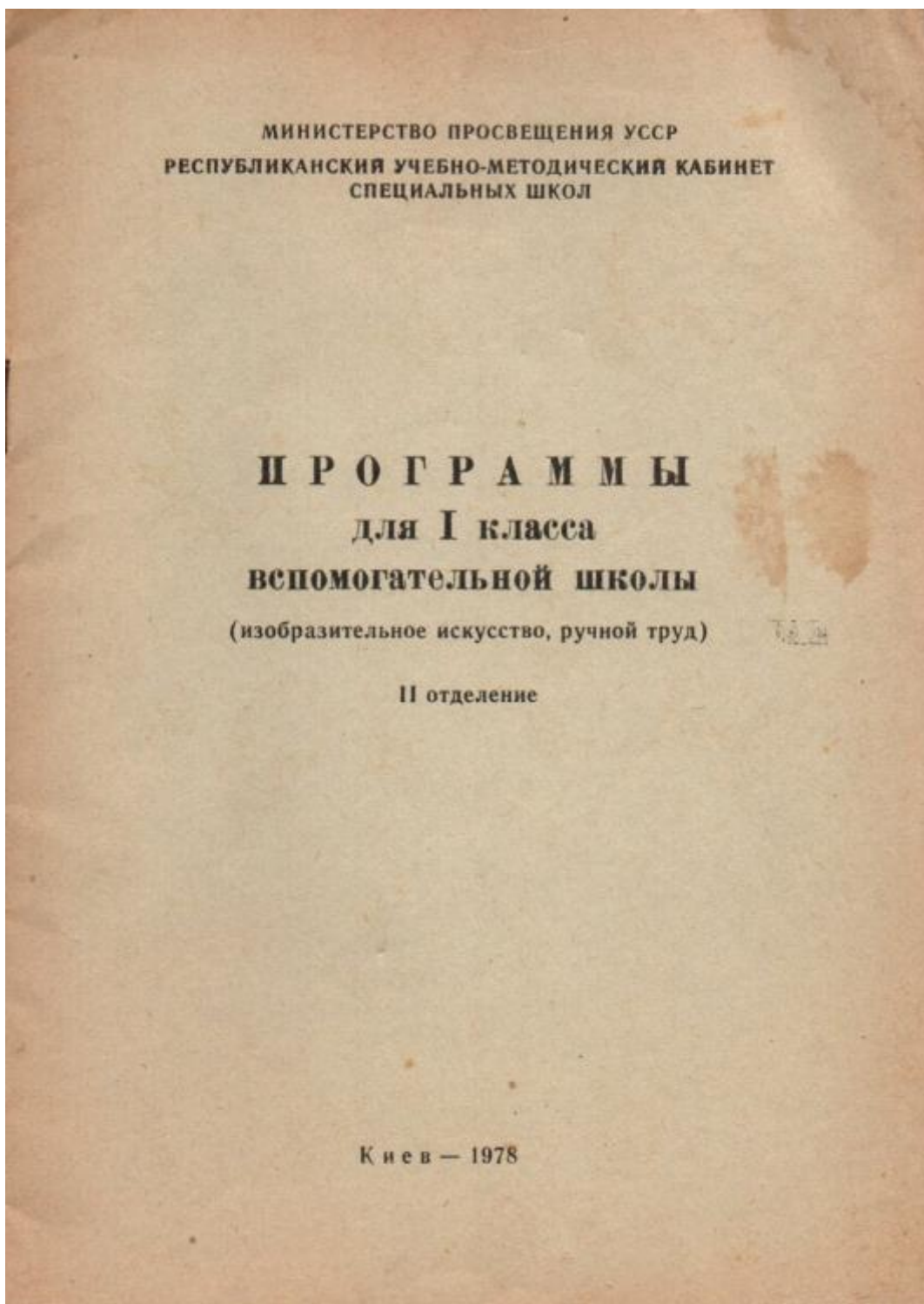
Навчання і виховання аномальних дітей
(збірник статей)
(1969)



Ярмаченко М.Д.
Проблема компенсації глухоти
(1976)



**Програми для 1 класу допоміжної школи
(образотворче мистецтво, ручна праця)
(1978)**



Програми
1-4-х класів спеціальної загальноосвітньої школи
для слабозорих дітей з українською мовою навчання
(1987)

ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ ШКІЛ МІНОСВІТИ СРСР
НДІ ДЕФЕКТОЛОГІЇ АПН СРСР
ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ ШКІЛ МІНОСВІТИ УРСР
РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ УЧБОВО-МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ

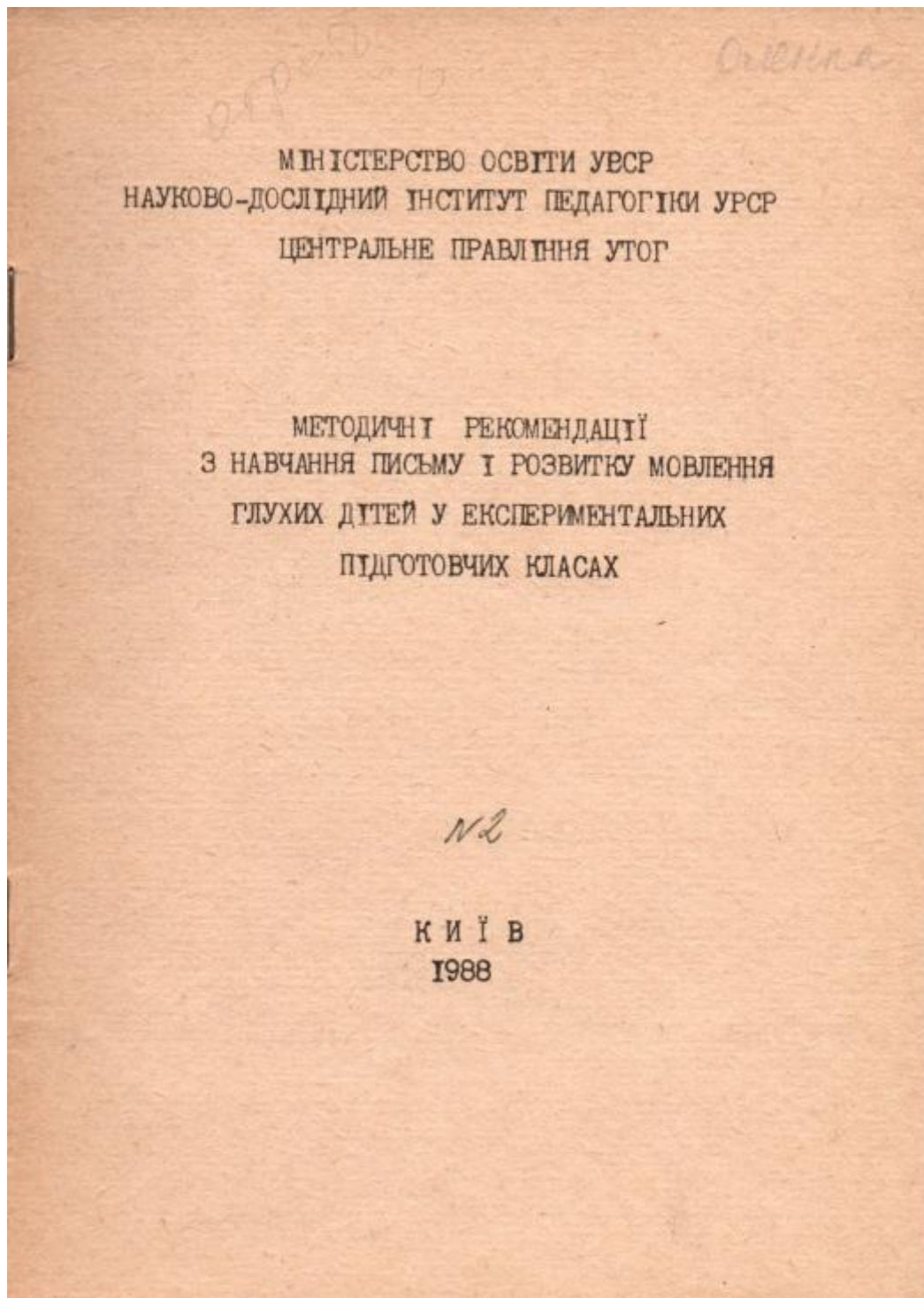
ПРОГРАМИ

**1—4-х КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ
ДЛЯ СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ
З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

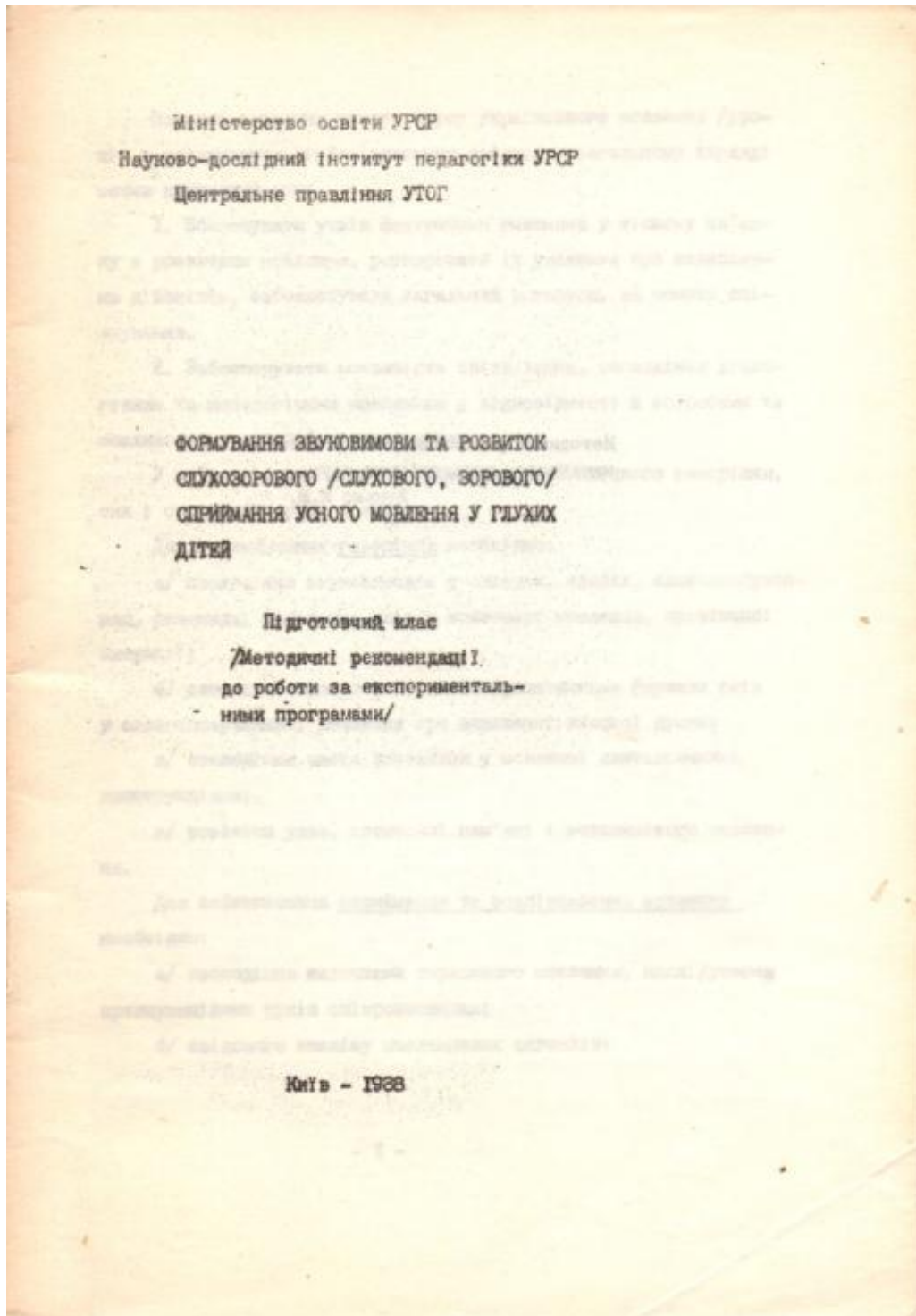
**з математики, ознайомлення з навколишнім світом,
природознавства, образотворчим мистецтвом,
фізичної культури, трудового навчання**

Київ РУМК Міносвіти УРСР 1987

**Методичні рекомендації
з навчання письму і розвитку мовлення
глухих дітей у експериментальних підготовчих класах
(1988)**



**Формування звуковимови та розвиток
слухозорового (слухового, зорового) сприймання
усного мовлення у глухих дітей
(1988)**



Дактильна азбука глухих



Методичні рекомендації**Організація роботи методичного об'єднання з підготовки вчителів підготовчих класів до диференційованого навчання школярів
(1992)**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ
МЕТОДИЧНОГО ОБ'ЄДНАННЯ
З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ
ШКОЛЯРІВ
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Київ. РНМК 1992

**Концепція державного стандарту
спеціальної освіти дітей з особливими потребами
(1999)**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРЕЗИДІЯ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Рішення колегії

23.06.99 № 7/5—7

16.06.99. І 1—7/6—6

***Про Концепцію державного стандарту
спеціальної освіти дітей з особливими потребами***

Концептуальні ідеї пропонованого стандарту базуються на положеннях Конституції України, Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", на досягненнях вітчизняної і зарубіжної дефектологічної науки, на результатах експериментальних досліджень, національних традиціях нашого суспільства. Загальноосвітня підготовка учнів розглядається у поєднанні з формуванням соціально адаптованої особистості.

Існуюча в Україні система спеціального навчання і виховання орієнтується на державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів.

Особливості психічного і фізичного розвитку дітей обумовлюють специфіку організації, змісту, методів навчання і виховання цих дітей, виключають можливість прямого використання як програмно-методичної документації, розробленої для загальноосвітніх шкіл, так і відповідних стандартів освіти.

Розробка Державного стандарту спеціальної освіти забезпечить дітям з особливими потребами (з порушеннями зору, слуху, з мовною патологією, з розумовою недостатністю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем) рівні можливості для отримання ранньої корекційної допомоги, здобуття освіти.

З метою надання спеціальної допомоги таким дітям простежується тенденція створення різних навчально-виховних закладів (діагностично-реабілітаційні або навчально-реабілітаційні центри, дитсадки-школи-інтернати, навчально-виховні комплекси, класи інтегрованого навчання та ін.).

Чільне місце належить оновленню змісту спеціальної освіти. У ряді випадків, насамперед у допоміжних школах і школах для дітей з затримкою психічного розвитку, зміст освіти нерідко перевищує пізнавальні можливості учнів. У класах інтегрованого навчання недооцінюється корекційна і соціальна спрямованість навчального процесу. Водночас при відкритті таких класів часто не враховуються три основні і обов'язкові фактори:

- укомплектування класів фахівцями-дефектологами відповідно до потреб дитини;
- забезпечення спеціальних навчально-виховних закладів відповідною навчально-методичною літературою;
- забезпечення дітей засобами індивідуальної корекції та оснащення класів візуальними приладами, спеціальною корекційною апаратурою і комп'ютерною технікою (з видимою мовою — для дітей з порушенням слуху, з озвученою мовою — з порушенням зору та ін.).

Суттєве оновлення змісту освіти у загальноосвітній школі обумовило необхідність визначення нових концептуальних підходів до спеціальної освіти, уточнення стратегії і тактики інноваційних процесів.

Закріплюється варіативність змісту спеціальної освіти, її орієнтація на створення оптимальних умов для самовизначення кожного учня відповідно до його пізнавальних можливостей.

У вимоги стандарту включається зміст корекційної, реабілітаційної і абілітаційної роботи.

Реалізуються вимоги гуманізації спеціальної освіти, її відкритості, соціальної орієнтації і створення умов для адаптації учня з особливими потребами й інтеграції в суспільство.

Стандарт спеціальної освіти є основою для об'єктивної оцінки рівня освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку незалежно від форми отримання освіти і видів спеціальних освітніх послуг.

Проект Концепції державного стандарту спеціальної освіти розроблено управлінням шкіл-інтернатів та дитячих садків Міністерства освіти, Інститутом дефектології АПН України, Інститутом змісту і методів навчання. Проект пройшов обговорення та отримав схвальну оцінку на Міжнародній науково-практичній конференції за участю фахівців наукових установ, вищих навчальних закладів, управлінь освіти, методичних служб, керівників спеціальних інтернатних закладів.

На наступному етапі передбачається розробка Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, навчального і програмно-методичного забезпечення різних типів спеціальних навчальних закладів.

Заслухавши та обговоривши проект Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами,

Колегія ухвалює:

1. Затвердити Концепцію державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами (додається).

2. Управлінню шкіл-інтернатів та дитячих садків (В. П. Покась), інституту дефектології Академії педагогічних наук України (В. І. Бондар) із залученням міністерств і відомств, причетних до проблем дитячої інвалідності, науково-методичних установ, практичних працівників організувати протягом 1999—2004 рр. розробку і експериментальну апробацію Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами з урахуванням специфіки порушень психічного чи фізичного розвитку дитини та його навчальне і програмно-методичне забезпечення.

3. Управлінням шкіл-інтернатів та дитячих садків (В. П. Покась), планово-фінансовому (М. І. Кіпень) провести розрахунки необхідних коштів на розробку та апробацію Державного стандарту. Передбачити зазначені витрати при формуванні проектів бюджетів на 2000—2004 роки.

4. Управління шкіл-інтернатів та дитячих садків (В. П. Покась), інституту дефектології АПН України (В. І. Бондар) щорічно інформувати колегію Міністерства освіти про хід розробки Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами та його навчального і програмно-методичного забезпечення.

5. Опублікувати Концепцію державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами в "Інформаційному збірнику Міністерства освіти України", журналі "Дефектологія" та газеті "Освіта України".

6. Контроль за виконанням цього рішення покласти на Заступника міністра О. Я. Савченко, директора інституту дефектології АПН України В. І. Бондаря.

Голова колегії, міністр

В. О. Зайчук

Президент Академії педагогічних наук України

В. Г. Кремень

КОНЦЕПЦІЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Обґрунтування проблеми

В сучасну епоху соціально-політичного розвитку України відкрилися нові перспективи змін в системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими потребами, з вирішенням питань їх соціалізації й інтеграції в суспільство.

Нині спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену і диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти та ін. Розвиток системи спеціальної освіти пов'язаний з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої мережі корекційних закладів, відкриттям нових типів закладів, в яких надається комплексна допомога і підтримка дітям з особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей в загальноосвітню школу.

Після прийняття Закону України "Про освіту" та Закону України "Про загальну середню освіту" у батьків і дітей з'явилася можливість вибору різних форм навчання (у спеціальній школі, школі-інтернаті,

навчально-реабілітаційному центрі» у корекційних класах при загальноосвітній школі, дитсадку-школі, надомного навчання, у формі екстернату та ін.).

У 24 областях (крім Вінницької, Житомирської і Хмельницької) працюють штатні психолого-медико-педагогічні консультації, які створюють банк даних дітей з особливими потребами, що дає змогу прогнозувати розвиток мережі спеціальних навчально-виховних закладів, надавати дітям на ранній період розвитку корекційну допомогу, а батькам — консультативно-методичну. Відповідно до постанови Уряду України від 29.04.91 № 103 у країні має функціонувати 100 штатних консультацій (1 на 120 тис. дітей до 18 років), проте вони на сьогодні працюють на громадських засадах.

Водночас у зв'язку із зростанням за останні п'ять років на 22 відсотки кількості дітей з особливими потребами в різних регіонах країни (дітей із складними комплексними дефектами, різними формами затримки психічного розвитку, дитячим аутизмом, девіантною поведінкою, труднощами у навчанні і спілкуванні), щорічним збільшенням на 5—6 тис-дітей-інвалідів (нині на обліку 152,2 тис. чол.), відсутність необхідної кількості спеціальних (корекційних) закладів, кваліфікованих кадрів та ін., існуюча система спеціальної освіти» потребує якісних змін.

Крім того, починаючи з 30-х років спеціальні школи для дітей з порушеннями психофізичного розвитку намагались дати ідентичну з масовою школою освіту. Такий підхід обумовлений висновками радянських і зарубіжних вчених - дефектологів про надкомпенсаторні можливості розвитку дитини з фізичною й інтелектуальною недостатністю. Обґрунтовувалася ідея про те, що, наприклад, сенсорна обмеженість стимулює функціонування всіх збережених аналізаторів, особливо інтелектуальну діяльність. Це ніби дає можливість учневі вільно і успішно оволодіти програмою загальноосвітньої школи. Справа лише у виборі педагогічних технологій і тривалості навчання.

Практика навчально-виховної роботи з дітьми з особливими потребами підтвердила, що така освітня система не відповідає реальним можливостям цих дітей.

Спеціальні дослідження, проведені в Україні в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дитини з особливими потребами, відходу від концентрації уваги на ураженні. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Концепція державного стандарту базується на:

розумінні особистості дитини з урахуванням закономірностей її розвитку;

визначенні ступеню компенсаторно-корекційного впливу на розвиток дитини залежно від характеру та глибини ураження (сенсорного, фізичного чи інтелектуального) в умовах спеціального навчання;

проектуванні віддалених цілей та результатів навчання і виховання з відповідним змістом, технологічним та матеріальним забезпеченням.

Зміни в системі загальної середньої освіти, пов'язані з розробкою і впровадженням державного освітнього стандарту, призводять до необхідності визначення нового статусу спеціальної освіти та нового етапу у розвитку української дефектологічної науки і практики.

Методологічні підходи до розробки державного освітнього стандарту для спеціальних (корекційних) шкіл

Дана Концепція стандартів спеціальної освіти поширюється на вісім існуючих типів шкіл, на нові типи, які можуть виникнути, на всі заклади, осередки, незалежно від місця та форми навчання дітей з особливими потребами.

Кожен вид порушення потребує розробки своїх стандартів, навчальних планів, змісту, особливої компенсаторно-корекційної роботи, спеціальної методики. Проте загальні закономірності формування особистості, врахування їх при розробці компенсаторно-корекційних заходів, вироблення специфічних схем взаємозв'язків, розривів та прогалів у функціонуванні, розвитку психічних процесів хворої дитини, дозволяє визначити оптимальні шляхи впливу на особистість, забезпечити доступний зміст розвивального характеру та відповідну методику навчання.

Соціалізація дитини з особливими потребами здійснюється у відповідності з оногенетично обумовленими етапами розвитку дитини, яка не має відхилень, проте із можливими змінами у тривалості конкретного етапу.

В основу розробки стандартів спеціальної освіти покладено сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство, а саме: розвиток збереженого чуттєвого сприймання, психічних функцій, які, як правило, не підлягають системній науково обумовленій стимуляції,

формуванню нових механізмів, здатності до рефлексії, сенсорно-перцептивного та семантичного аналізу, взаємодії з дорослими, мовленнєвої та комунікативної діяльності з акцентуванням уваги на здатності сприймання та розуміння інформації, рухової активності, стимулювання породження позитивних емоцій тощо.

Таким чином, державний стандарт спеціальної освіти — це унормована система показників психофізичного розвитку і освіченості, соціалізації та інтеграції особистості з особливими потребами на кожному етапі навчання з урахуванням її особливостей та потенційних можливостей, що реалізується комплексом нормативних документів, норм і вимог, які відображають специфіку освіти та вимоги і гарантії держави щодо її одержання.

Стандартизація освіти здійснюється шляхом розробки базових навчальних планів і програм, визначення певного рівня освіти з урахуванням стану фізичного і (або) психічного порушення у дитини.

Основними об'єктами стандартизації в спеціальній освіті є структура, зміст, обсяг навчального матеріалу та рівень підготовленості учнів. Норми і вимоги, встановлені стандартом, є обов'язковими при визначенні рівня розвитку та освіченості кожного учня.

Водночас введення державного стандарту відкриває широкі можливості для педагогічної творчості, створення, з урахуванням обов'язкового освітнього рівня, варіативних програм, різних технологій навчання, навчальних посібників.

Державний освітній стандарт визначає певні нормативи, дотримання яких забезпечить інтеграцію особистості в систему національної та світової культури. Він включає:

зміст освіти за ступенями навчання, який держава гарантує надати учневі в обсязі необхідної загальноосвітньої підготовки;

вимоги до обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки учнів та системи показників; максимально допустимий обсяг навчального навантаження школярів за роками навчання.

Традиційна загальноосвітня школа будується на тріступеневій основі: початкова, основна і середня.

Кожна з них, вирішуючи загальні завдання, має свої специфічні функції, пов'язані з віковими особливостями учнів і особливостями конкретного навчального закладу.

Державний стандарт спеціальної освіти як комплексний нормативний документ включає базовий навчальний план для різних типів спеціальних шкіл-інтернатів (шкіл) та зміст освітніх стандартів галузей знань (з переліком навчальних предметів, які їх наповнюють), показники психічного розвитку, інтеграції в суспільство, залежно від характеру та глибини порушення.

У базовому навчальному плані виділяються інваріантна та варіативна складові змісту спеціальної загальної середньої освіти.

Інваріантна частина державного компоненту змісту загальної середньої освіти забезпечує єдність шкільної освіти в Україні і включає ту частину змісту освіти, в якій виділяються обов'язкові навчальні галузі загальнокультурного і загальнодержавного значення, встановлює мінімальну кількість відведених для їх опанування навчальних годин. Інваріантна частина дає можливість досягти такого рівня розвитку та освіченості, який відповідає потенційним можливостям учня і забезпечує подальше формування його особистості, можливість продовжити навчання та інтеграцію в суспільство.

Варіативна складова змісту освіти забезпечує особливі потреби, пізнавальні інтереси і нахили учнів, відображає специфіку конкретного закладу, його корекційну спрямованість, етносоціальну своєрідність регіону, його історію та культуру, національні традиції; вона забезпечує можливість реалізації індивідуального підходу до школярів.

Інваріантна і варіативна частини не є повністю незалежними. А тому в навчальному плані будь-якого спеціального загальноосвітнього навчального закладу виділяються чотири основні види навчальних занять:

обов'язкові заняття, які складають базове ядро загальної середньої освіти;

обов'язкові індивідуальні та фронтальні корекційні заняття;

обов'язкові заняття за вибором учнів;

факультативні заняття.

Шкільна освіта має забезпечити досягнення випускником соціальної зрілості, достатньої для подальшого самовизначення і самореалізації особистості в трудовій, суспільно-політичній, культурно-дозвільній, сімейно-побутовій, освітній сферах життєдіяльності.

Соціальна зрілість — досягнення рівня розвитку та освіченості, який сприятиме соціальній реабілітації та інтеграції особистості в суспільство, і відповідає її потенційним можливостям.

Мета і завдання стандарту спеціальної освіти

Сучасний розвиток суспільства, соціалізація і інтеграція учнів з відхиленнями у розвитку потребують суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, введення нових педагогічних підходів і інноваційних технологій, психологічного супроводу навчального процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини і її найбільш ефективної і оптимальної соціально-трудової адаптації.

Мета стандарту спеціальної освіти:

створення оптимальних умов для досягнення соціальної зрілості кожною особистістю, розвиток тих здібностей, які потрібні їй і суспільству, досягнення певного рівня освіченості, використовуючи потенціал компенсаторно-корекційних можливостей, включення її в соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі.

Концепція стандарту спеціальної освіти проєктується на дитину з особливими потребами, її вік, час і характер порушення (сенсорне, фізичне чи інтелектуальне), його глибину, потреби та потенційні можливості у відношенні до психофізичних показників розвитку в нормі та логіку змісту навчальної галузі, в тому числі корекційно-компенсаторного компоненту.

Основними завданнями спеціальних освітніх стандартів є:

Створення необхідних умов для розвитку особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей.

Забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей.

Забезпечення змістової і методичної наступності на різних ступенях навчання.

Розробка різних варіантів навчання в межах початкової, основної і середньої школи для різних категорій дітей залежно від їх потенційних можливостей і збережених функцій.

Розробка змісту державного, корекційного і шкільного компонентів базового навчального плану для різних типів спеціальних освітніх закладів, визначення засобів соціалізації та адаптації, основних принципів корекційного навчання, змісту спеціальних педагогічних технологій.

Підготовка інституту сім'ї, надання батькам допомоги і підтримки у вихованні дитини.

Принципи побудови стандарту освіти для дітей з особливими потребами:

Гуманізація освіти, її відкритість, що сприятиме створенню таких умов, які допоможуть дітям з проблемами в розвитку задовольнити їх потреби, виходячи з реальних можливостей особистості і вимог суспільства.

Гнучкість освітньої системи дозволяє отримати освіту відповідно до потенційних можливостей особистості.

Варіативність навчальних планів, освітніх програм та технологій навчання сприятиме включенню дітей з особливими потребами у відповідну освітню систему. Вона дає можливість працювати за певною програмою, але в різному темпі на декількох рівнях: будь-яка дитина може отримати освіту відповідно своїх пізнавальних можливостей (всі три ступені; обмеження одним ступенем); оволодіти різними професіями, залежно від власного вибору, ступеня освіти, індивідуальних можливостей, допрофесійної підготовки.

Безперервність і наступність освіти забезпечується від дошкільного до шкільного і позашкільного навчання. Безперервна освіта передбачає мережу пов'язаних між собою навчально-виховних закладів, забезпечує взаємозв'язок і наступність програм, створює простір для різного характеру компенсаторно-корекційних послуг з урахуванням етапів розвитку дитини та характеру взаємодії сім'ї, школи, однолітків. Вона включає компоненти адаптації та соціалізації, досвід, практично-побутові, професійні уміння та навички, спілкування, навчально-пізнавальну діяльність.

Компенсаторно-корекційна спрямованість передбачає розуміння закономірностей в розвитку дитини з особливими потребами, пріоритетність розвитку психічних процесів та функцій у зв'язку з опануванням знань.

Психолого-педагогічне супроводження на всіх етапах, соціальна захищеність — це індивідуальна допомога дитині в процесі її становлення, гарантування державними інституціями права на працю, підготовка суспільства до сприйняття особи з особливостями в розвитку.

Адаптація і інтеграція в сучасному світі — це соціалізація відповідно до змісту загальноосвітньої та відповідної індивідуальної програми.

Диференційований та індивідуальний підхід у спеціальних закладах пов'язаний з особливостями і структурою порушень в розвитку, вибором типу школи, освітньої програми, технологій навчання.

Професійно-трудове навчання — один з найбільш важливих напрямів роботи з такими дітьми, що передбачає оволодіння певними професійними навичками, кваліфікацією, виходячи з власних функціональних можливостей і інтересів.

Педагогічні кадри, які здатні реалізувати освітні програми за відповідним ступенем і варіантом навчання, повинні мати спеціальну освіту або не спеціальну, підкріплену сертифікатом спеціальної

підготовки. Передбачається підготовка і перепідготовка педагогів відповідно до вимог, завдань і змісту освітнього стандарту для спеціальних закладів.

Лікування, реабілітаційна і абілітаційна робота передбачає своєчасну діагностику, поєднання психолого-педагогічної допомоги з використанням лікувальних препаратів, оздоровчих заходів, загальнозміцнюючих процедур та ін.

Загальна модель освітнього стандарту для спеціальних (корекційних) закладів

У державному стандарті освіти виділяються три ступені освіти (початкова, основна і середня школа). В межах кожного ступеня виділено по декілька варіантів залежно від складності структури відхилення в розвитку. Кожен ступінь і варіант освітньої програми мають свою мету і завдання, терміни і умови навчання.

З метою еквівалентності освіти подібних категорій дітей з особливими потребами, які мають різні умови навчання (спеціальна школа-інтернат чи школа, інтегроване навчання в загальноосвітній школі чи класі, надомне навчання, екстернат, навчально-реабілітаційний центр), розробляється вісім базових навчальних планів для кожного типу закладу (для дітей: глухих, сліпих, зі зниженим слухом, зі зниженим зором, розумове відсталих, з затримкою психічного розвитку, важкими порушеннями мови, наслідками поліомієліту і церебральним паралічем).

Для всіх дітей 6—7 років з особливими потребами, особливо для тих, хто не отримав спеціальної дошкільної підготовки, має комплексні порушення в розвитку і потребує тривалої діагностики в динаміці педагогічного процесу, організовується діагностичний клас з метою визначення варіанту навчання.

Діагностичний клас.

Мета: психолого-медико-педагогічна діагностика і визначення варіанту навчання на I ступені освіти (початкова школа).

Завдання:

адаптація дитини до школи і нових видів діяльності;
 комплексне психолого-медико-педагогічне обстеження дитини в динаміці педагогічного процесу;
 розвиток комунікативних умінь і навичок;
 розвиток психічних процесів та функцій компенсуючого характеру;
 підготовка до навчання у початковій школі;
 підбір індивідуальних форм і методів психокорекції і психопрофілактики;
 розробка діагностичне орієнтованих змісту та методики навчання;
 формування адекватних сімейних відносин до особливостей навчання і розвитку дитини, максимальне включення сім'ї у педагогічний і корекційний процеси;
 інтеграція в суспільство.

I ступінь навчання (початкова школа)

Мета: здійснення психолого-педагогічної роботи з корекції і компенсації відхилень в розвитку дитини, формування початкової грамотності.

Завдання:

розвиток психічних процесів та функцій;
 формування основ грамотності шляхом засвоєння базових знань освітніх галузей: мова і література, математика, природничі і суспільні дисципліни;
 соціальний розвиток дитини, навичок її спілкування, мови, мислення, емоційної сфери і особистості шляхом образотворчого і музичного мистецтва, фізкультури;
 початкове допрофесійне навчання з урахуванням потенційних можливостей і інтересів дитини;
 компенсація і корекція порушень розвитку шляхом психолого-педагогічних (мовних, ігрових, музичних та ін.), лікувальних (медикаментозної, масажу, лікувальної фізкультури, фізіотерапії, психотерапії та ін.) методик з максимальним використанням засобів індивідуальної корекції в умовах спеціальної школи і сім'ї;
 інтеграція в суспільство.

На першому ступені освіти для дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності психофізичного порушення і можливостей учня виділяється *чотири варіанти навчання:*

загальноосвітня підготовка;
 корекційно-розвивальне;
 компенсаторно-адаптаційне;

абілітаційне.

I варіант (загальноосвітня підготовка)

Мета: підготовка до навчання на II ступені за I варіантом в межах загальноосвітньої програми.

Варіант освіти передбачає:

засвоєння змісту загальноосвітньої програми (опорні знання);

формування навичок і вмінь навчання;

корекція основних психічних функцій, рухової і емоційно-вольової сфери;

розвиток вмінь соціальної комунікації з дорослими та іншими учнями;

профілактика вторинних відхилень у психофізичному розвитку;

розвиток творчих здібностей і усвідомлення дітьми своїх реальних і потенційних можливостей.

Термін навчання — 5—6 років, включаючи діагностичний клас, залежно від типу спеціального (корекційного) освітнього закладу. Наповнюваність класу — виховної групи — 6—12 чоловік, виходячи з типу закладу, з урахуванням вимог постанови Уряду України від 29.04.91 № 103, наказу Міносвіти від 10.09.97 № 341. Навчання здійснюється за варіантом базового навчального плану.

II варіант (корекційно-розвивальне навчання)

Мета: підготовка до навчання на II ступені відповідного варіанту, створення умов для навчання за I варіантом II ступеня, профорієнтація і оволодіння елементарними вміннями і навичками, які б сприяли вибору і оволодінню в подальшому професією.

Даний варіант освіти створює умови для подолання труднощів у навчанні, пов'язаних із соціальною депривацією, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку, і передбачає поглиблену роботу:

з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування;

з розвитку вмінь і навичок у процесі трудового навчання, спроможності і здібностей дитини;

з формування компенсаторних способів діяльності шляхом максимального використання потенційних можливостей дитини.

Термін навчання 5—6 років за варіантом базового навчального плану із збільшенням навчальних годин на трудове навчання.

III варіант (компенсаторне-адаптаційне навчання)

Мета: підготовка до навчання на II ступені за відповідним варіантом, створення умов для оволодіння допрофесійними вміннями і навичками.

Освітня програма орієнтує на навчання дітей, які мають низькі навчальні можливості, виражені інтелектуальні порушення, відхилення в емоційно-вольовій сфері, комбіновані вади розвитку (наприклад, зниження слуху і розумова відсталість, порушення зору і затримка психічного розвитку, порушення опорно-рухового апарату і розумова відсталість та ін.). Освітня програма зорієнтована на соціальну реабілітацію і адаптацію і передбачає допрофесійну підготовку. Програма розробляється з урахуванням різних варіантів поєднаної патології розвитку дитини.

Термін навчання — 5—6 років.

IV варіант (абілітаційне навчання)

Мета: підготовка дітей до навчання на II ступені за індивідуальними освітніми програмами різних варіантів залежно від патології, рівня розвитку дитини і готовності до навчання.

Індивідуальне навчання (переважно надомне, в центрах реабілітації) може здійснюватися за спеціально розробленими програмами, виходячи із психолого-педагогічних, фізичних, інтелектуальних можливостей дитини. Як правило, цьому варіанту навчання підлягають діти з важкими формами рухових порушень, які самостійно не пересуваються, глибоким ступенем розумової відсталості, дитячим аутизмом, складними комплексними відхиленнями у розвитку.

Рішення про індивідуальне навчання приймає психолого-медико-педагогічна консультація з урахуванням захворювання дитини та побажання батьків. Рішення затверджує рада чи педагогічна рада школи (школи-інтернату).

Термін навчання — 4—6 років залежно від патології розвитку, інтелектуальних можливостей дитини.

II ступінь навчання (основна школа)

Мета: досягнення загального рівня освіченості на даному ступені за відповідним варіантом, формування особистісних якостей, необхідних для соціальної реабілітації і інтеграції в суспільство.

Завдання:

подальше оволодіння знаннями з основних освітніх галузей для досягнення потенційно можливого рівня грамотності;

розвиток і вдосконалення сенсорної і інтелектуальної сфери;

корекція і компенсація порушених якостей і властивостей особистості, формування практичних вмінь, навичок, емоційно-особистісних якостей, подальший розвиток пізнавальної діяльності; допрофесійне навчання; формування мотиваційного вибору варіанту подальшої освіти і профілю професійного навчання; створення ціннісних орієнтацій значення сім'ї і сімейного виховання для надання допомоги в соціалізації, працевлаштуванні, самостійному житті.

I варіант (загальноосвітня підготовка)

Мета: формування базового обсягу знань для отримання загальної або спеціальної середньої освіти.

Освітня програма передбачає:

оволодіння базовими знаннями з метою подальшого самостійного отримання знань і професії; оволодіння різними формами і видами навчальної діяльності; корекція психічних властивостей і функцій особистості; допрофесійна орієнтація особистості.

Навчання проводиться за варіантом базового навчального плану з терміном 5—6 років.

Передбачається, що після завершення освіти на цьому ступені випускник може продовжити свою освіту в середній школі, в середньому спеціальному закладі, а в подальшому отримати вищу освіту, оволодіти різними професіями, виходячи з інтересів і можливостей.

II варіант (корекційно-розвивальне навчання)

Мета: формування способів продуктивної діяльності як умова інтеграції і адаптації в сучасному світі.

Навчання проводиться за варіантом базового навчального плану з орієнтацією на профільну освіту для підготовки кваліфікованого робітника.

Освітня програма передбачає:

оволодіння базовими знаннями, досягнення рівня функціональної грамотності; оволодіння допрофесійними вміннями і навичками; корекцію затримки психічного розвитку; формування міжпредметних зв'язків на основі інтеграції різних галузей знань як способів пізнавальної діяльності.

Передбачається, що випускники після оволодіння базового обсягу знань, досягнення рівня функціональної грамотності будуть мати можливість як для продовження освіти на III ступені, так і для подальшого оволодіння професійною грамотністю.

Цей варіант освітнього стандарту зорієнтований на значне посилення рівня професійної інформованості і компетентності.

III варіант (компенсаторно-адаптаційне навчання)

Мета: формування обсягу знань, який сприяє адаптації в навколишньому світі і оволодінню певними трудовими навичками.

Навчання проводиться за варіантом базового навчального плану із суттєвою зміною змісту і термінів оволодіння програмним матеріалом. Варіант навчання передбачає підготовку дітей, які мають відхилення в інтелектуальному розвитку або комбіновані порушення.

Освітня програма передбачає:

корекцію і компенсацію сенсомоторних, інтелектуальних відхилень в розвитку; соціалізацію особистості в сучасному суспільстві; оволодіння різними видами допрофесійних, у разі потреби професійних знань і вмінь; забезпечення рівня знань і практичних умінь для самостійної адаптації випускника.

Термін навчання 4—6 років.

IV варіант (абілітаційне навчання)

Мета: досягнення рівня знань, які б відповідали психофізичним і інтелектуальним можливостям учнів.

Навчання проводиться за варіантами базових навчальних планів, які мають індивідуальний різнорівневий і багато-профільний характер.

Освітня програма спрямована:

на засвоєння знань в силу наявних можливостей;
на використання розвитку потенційних здібностей дітей у межах їх можливостей;
на корекцію різних сторін особистості;
на соціальну адаптацію і інтеграцію підлітка;
на надання допомоги у життєзабезпеченості і працевлаштуванні.

Термін навчання 4—6 років за спеціальною індивідуальною програмою, визначеною психолого-медико-педагогічною консультацією і педагогічною радою школи, з урахуванням можливостей учня та бажання батьків.

III ступінь навчання (середня школа)

Мета: досягнення рівня компетентності в освіті, формування способів особистісного і професійного самовизначення, максимальна соціалізація особистості.

Передбачається, що III ступінь освіти доступний випускникам з I, II варіантів навчання. Для випускників з III і IV варіантами навчання III ступінь може виконувати додаткову функцію для поглиблення соціалізації і професійної підготовки, тобто як продовження навчання для здобуття професії і оволодіння культурою молодого робітника. Цей ступінь може стати перехідною ланкою між школою і індивідуальною трудовою діяльністю.

Таким чином, *концепція державного стандарту освіти для дітей з особливими потребами передбачає зміну змісту спеціальної освіти відповідно до вимог суспільства, його соціально-економічних умов, а головне — може сприяти розвитку, освіченості учня з урахуванням його потенційних можливостей, максимально повно адаптувати і інтегрувати випускника спеціального (корекційного) закладу в сучасному світі.*

**Конвенція
про права інвалідів
(2006)**

**КОНВЕНЦІЯ
ПРО ПРАВА ІНВАЛІДІВ**



Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106
прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН

**Основи інклюзивної освіти
(2012)**



Звіт

про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (на виконання Доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року)



**АДМІНІСТРАЦІЯ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ
УПОВНОВАЖЕНИЙ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ
З ПРАВ ДИТИНИ**

ЗВІТ

про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (на виконання Доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року)

*Підготовлено за технічної підтримки
Представництва ЮНІСЕФ в Україні*



Закон України

Про освіту

(Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380)

{Закон визнано таким, що відповідає Конституції України (є конституційним), згідно з Рішенням Конституційного Суду № 10-р/2019 від 16.07.2019}

{Із змінами, внесеними згідно із Законами
№ 2657-VIII від 18.12.2018, ВВР, 2019, № 5, ст.33
№ 2661-VIII від 20.12.2018, ВВР, 2019, № 5, ст.35
№ 2704-VIII від 25.04.2019, ВВР, 2019, № 21, ст.81
№ 2745-VIII від 06.06.2019, ВВР, 2019, № 30, ст.119
№ 392-IX від 18.12.2019, ВВР, 2020, № 24, ст.170
№ 463-IX від 16.01.2020
№ 540-IX від 30.03.2020, ВВР, 2020, № 18, ст.123
№ 725-IX від 18.06.2020}

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Цей Закон регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти.

...

Розділ II СТРУКТУРА ОСВІТИ

...

Стаття 19. Освіта осіб з особливими освітніми потребами

1. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

2. Держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти.

3. Для навчання, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості.

4. Органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку.

5. Навчання, виховання та розвиток осіб з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної, позашкільної та загальної середньої освіти здійснюються за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, у тому числі з урахуванням потреб дитини, визначених в індивідуальній програмі розвитку.

6. Зарахування осіб до спеціальних закладів освіти, переведення з одного типу закладу до іншого та відрахування таких осіб здійснюються у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

7. Категорії осіб з особливими освітніми потребами визначаються актами Кабінету Міністрів України з урахуванням міжнародних норм і стандартів.

{Стаття 19 в редакції Закону № 463-IX від 16.01.2020}

Стаття 20. Інклюзивне навчання

1. Інклюзивне навчання здобувачів освіти базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Організація інклюзивного навчання у закладах освіти на відповідних рівнях освіти здійснюється відповідно до порядків, затверджених Кабінетом Міністрів України.

2. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклад освіти утворює інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку.

Спеціальний клас та/або група утворюється керівником закладу освіти за погодженням із засновником цього закладу освіти або уповноваженим ним органом.

Заклади освіти створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Заклад освіти відповідно до законодавства організовує та/або забезпечує надання особам з особливими освітніми потребами психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також допоміжних засобів для навчання.

3. З метою проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри.

4. Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

5. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування.

{Стаття 20 в редакції Закону № 463-IX від 16.01.2020}

...

Президент України

П.ПОРОШЕНКО

м. Київ

5 вересня 2017 року

№ 2145-VIII

Міністерство освіти і науки України

Наказ

Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами
(2018)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

12 06 20 18 р.

м. Київ

№ 604

Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами

На виконання абзацу двадцять другого частини першої статі 64 Закону України «Про освіту» з метою впровадження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392, у спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами

НАКАЗУЮ:

1. Затвердити типову освітню програму спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами (далі – Типова освітня програма), що додається.
2. Встановити, що при складанні освітніх програм спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами на основі Типової освітньої програми, затвердженої цим наказом, вилучення з освітнього процесу предметів інваріантної складової не допускається. Години на їх вивчення можуть зменшуватися не більше ніж удвічі порівняно з показниками Типової освітньої програми.
3. Департаментам (управлінням) освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій, директорам закладів загальної середньої освіти забезпечити необхідні умови щодо реалізації Типової освітньої програми.
4. Ввести Типову освітню програму в дію з 2018/2019 навчального року.

5. Визначити таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки України від 22 квітня 2014 року № 504 (зі змінами) «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку».

6. Управлінню адміністративно-господарського та організаційного забезпечення (Єрко І. А.) зробити відмітку у справах архіву.

7. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника Міністра Хобзея П. К.

Міністр



Л. М. Гриневич

**ОПИС НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ
(предмет або група предметів)**

**OPIS MODUŁU KSZTAŁCENIA
(przedmiot lub grupa przedmiotów)**

OPIS MODUŁU KSZTAŁCENIA (przedmiot lub grupa przedmiotów)

Nazwa modułu/ przedmiotu		Kod ECTS 2pkt PSJ			
Pedagogika specjalna(praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych)					
Nazwa jednostki prowadzącej przedmiot Wydział Edukacyjno – Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej					
kierunek	specjalność	specjalizacja	semestr/y	poziom kształcenia/forma kształcenia	forma studiów
Pedagogika	Studia Podyplomowe w zakresie Przygotowania Pedagogicznego		I	Studia podyplomowe	Niestacjonarne
Nazwisko osoby prowadzącej (osób prowadzących) dr Grażyna Durka					
Formy zajęć	Liczba godzin		Liczba punktów ECTS		
	N (nauczyciel)	S (student)	suma		
Wykład	5	20	1		
Analiza literatury		10			
Praca pisemna		10			
Ćwiczenia	10	15	1		
Przygotowanie do ćwiczeń		5			
Studium przypadku dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych		10			
Razem	15	35	2		
Metody dydaktyczne • wykład dyskusja prezentacja multimedialna					
Określenie przedmiotów wprowadzających wraz z wymogami wstępnymi Wymagania formalne: Wprowadzenie do pedagogiki, Biomedyczne podstawy rozwoju człowieka, Psychologia ogólna, Wymagania wstępne: Elementarna wiedza podstaw pedagogiki i psychologii ogólnej, podstawy rozwoju i funkcjonowania jednostek.					
Cele przedmiotu Celem zajęć jest zapoznanie studentów ze specyfiką funkcjonowania, wychowania i nauczania dzieci z różną niepełnosprawnością Celem nadrzędnym jest uzyskanie wiedzy na temat pracy i form postępowania z dzieckiem o specyficznych potrzebach edukacyjnych.					
Treści programowe Wykłady: 1. Podstawy pedagogiki specjalnej: zakres i przedmiot 2. System kształcenia specjalnego w Polsce. 3. Problematyka ortodydaktyki. 4. Pedagogika osób z lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem sprawności intelektualnych(charakterystyka, kryteria oceny upośledzenia, funkcjonowanie, formy pomocy-rewalidacja)					

<p>5. Podstawowe zagadnienia tyflopedagogiki (charakterystyka, przyczyny, pojęcia, konsekwencje utraty wzroku, kompensacja zmysłów, wyobrażenia niewidomych i niedowidzących, rewalidacja)</p> <p>Ćwiczenia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogika osób głuchych i niedosłyszących, (geneza, pojęcia, klasyfikacja, metody porozumiewania się, problemy życia psychicznego) 2. Rewalidacja i potrzeby rozwojowe osób z niepełnosprawnością ruchową, 3. Pedagogika przewlekle chorych i podstawy pedagogiki dzieci zdolnych i uzdolnionych 4. Reedukacja dzieci z trudnościami w uczeniu się i z zaburzeniami mowy (opóźniony rozwój mowy, zaburzenia mowy, klasyfikacja) 5. Metody nauczania i wychowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych 																
<p>Efekty uczenia się W_01, W_02, U_01, U_02, K_01, K_05.</p> <p>Wiedza</p> <p>W_01 Ma podstawową wiedzę o powiązaniu pedagogiki specjalnej z psychologią rozwoju okresu szkolnego, pedagogiką opiekuńczą, społeczną i resocjalizacyjną. W_02 Ma wiedzę dotyczącą potencjału i ryzyka rozwoju dzieci i młodzieży w oraz jego najbliższego środowiska.</p> <p>Umiejętności</p> <p>U_01 Potrafi wyznaczyć możliwości wspomagania rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w sytuacji normy/pogranicza U_02 Potrafi zaprojektować współpracę w zakresie wspomagania rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z Instytucjami, Placówkami, Stowarzyszeniami, Organizacjami zainteresowanym przedmiotem analizy i pragmatyki.</p> <p>Kompetencje społeczne</p> <p>K_01 Ma świadomość transformacji życia publicznego na rozwój osobowy i społeczny człowieka w tym dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych</p> <p>K_05 Potrafi zorganizować współpracę osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze środowiskiem naturalnym</p>																
<p>Sposób zaliczenia oraz formy i podstawowe kryteria oceny/wymagania egzaminacyjne</p> <p>A. Sposób zaliczenia Zaliczenie z oceną Wykłady</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Skala ocen dla wykładów</th> <th rowspan="2">Kod</th> <th>Suma</th> </tr> <tr> <th>Ocena końcowa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Zaliczenie z oceną na podstawie pracy pisemnej</td> <td>z1</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Ćwiczenia kończą się zaliczeniem z oceną.</p> <p>B. Sposób zaliczenia Ćwiczenia Tabela nr 2. Zaliczenie z oceną</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Skala ocen dla ćwiczeń</th> <th rowspan="2">Kod</th> <th>Suma</th> </tr> <tr> <th>Ocena końcowa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Studium przypadku dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (forma pisemna lub prezentacja multimedialna)</td> <td>z1</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Kończącą oceną modułu jest średnia ocen otrzymanych za wykład i ćwiczenia,</p> <p>Wykład – 0,50 Ćwiczenia – 0,50 Oceny końcowe oraz końcowa ocena zaliczenia modułu jest przeliczana według zasady: 3,0 – 3,24 – dostateczny (3,0) 3,25 – 3,74 – dostateczny plus (3,5) 3,75 – 4,24 – dobry (4,0) 4,25 – 4,74 – dobry plus (4,5) 4,75 – 5,0 – bardzo dobry (5,0) Ocena negatywna z jakiegokolwiek formy zajęć nie może być podstawą do wystawienia pozytywnej oceny końcowej</p>			Skala ocen dla wykładów	Kod	Suma	Ocena końcowa	Zaliczenie z oceną na podstawie pracy pisemnej	z1	100%	Skala ocen dla ćwiczeń	Kod	Suma	Ocena końcowa	Studium przypadku dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (forma pisemna lub prezentacja multimedialna)	z1	100%
Skala ocen dla wykładów	Kod	Suma														
		Ocena końcowa														
Zaliczenie z oceną na podstawie pracy pisemnej	z1	100%														
Skala ocen dla ćwiczeń	Kod	Suma														
		Ocena końcowa														
Studium przypadku dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (forma pisemna lub prezentacja multimedialna)	z1	100%														
<p>Matryca efektów kształcenia dla przedmiotu</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Numer (symbol) efektu kształcenia</th> <th>Odniesienie do efektów kształcenia dla programu</th> <th>Odniesienie do efektów kształcenia dla obszaru</th> </tr> </thead> </table>			Numer (symbol) efektu kształcenia	Odniesienie do efektów kształcenia dla programu	Odniesienie do efektów kształcenia dla obszaru											
Numer (symbol) efektu kształcenia	Odniesienie do efektów kształcenia dla programu	Odniesienie do efektów kształcenia dla obszaru														

W_01	K_W01+++ , K_W03+ , K_W04+ , K_W09++	H1A_W03++ , H1A_W04+ , H1A_W05++ , H1A_W06+ , S1A_W05+
W_02	K_W02+++ , K_W05++ , K_W08++ , K_W10++ , K_W15++	H1A_W04+++ , H1A_W05++ , H1A_W06++ , S1A_W05++ , S1A-W09++ , S1A_03++ , S1A_W08++ , S1A_W02++ , S1A_W04++
U_01	K_U02+++	H1A_W01+++ , H1A_W02+ , H1A_W05++ , H1A_W06+
U_02	K_U03++	S1A_U02++ , S1A_U03+ , S1A_U04+
K_01	K_K01++ , K_K03+++ ,	H1A_K05++ , H1A_K06+ , H1A_K07++ , S1A_K07+++ ,
K_05	K_K05+ , K_K02++	S1A_K03+ , S1A_K04+ , S1A_K05+
<p>Wykaz literatury</p> <p>A. Literatura wymagana do ostatecznego zaliczenia zajęć (zdania egzaminu): Dykcik W., „Pedagogika specjalna”, Poznań 2001 Dykcik W., „Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej”, Poznań 2002 Machel H., „Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej”, Toruń 2001 Obuchowska I., „Dziecko niepełnosprawne w rodzinie”, Warszawa 1991 Sękowska Z., „Pedagogika specjalna”, Warszawa 1985 Sękowska Z., „Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej”, Warszawa 1998</p> <p>B. Literatura uzupełniająca</p> <p>Chodkowska M., „Pedagogika specjalna”, Lublin 1998 Pilecka W., „Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej”, Kraków 2001 Sowa J., „Pedagogika specjalna w zarysie”, Rzeszów 1998 Śliwierski B., „Pedagogika”, T.3, Gdańsk 2006 Wyczęsany J., „Pedagogika upośledzonych umysłowo”, Kraków 2005</p> <p>Kontakt: dr Grażyna Durka grazynadurka@apsl.edu.pl</p>		

Данута Шегілевич-Урбан
Спеціальна педагогіка на межі: виклики і дилеми
(2012)



ДИАГНОСТИКА ПОРУШЕНЬ ИНТЕЛЕКТУ DIAGNOZA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

Osoba niepełnosprawna w perspektywie rynku pracy
Ćwiczenia 4 – I semestr 2014/15, specjalność PBiP

- c. Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej M. Frostig – Niewerbalny test służący do badania poziomu rozwoju percepcji wzrokowej; dla dzieci od 4. do 8. roku życia.
- d. Test uczenia się wzrokowo – słuchowego „Pismo chińskie” – dla dzieci od 5-6 do 8-11 lat); należy upewnić się że dziecko nie ma wad wzroku ani słuchu!

B. Metody pomiaru rozwoju motorycznego i lateralizacji:

- a. Skala Metryczna Ozierckiego
- b. Test Rene Zazzo
- c. Test Z. Matejček, Z. Žlab

C. Metody badania osobowości i relacji społecznych:

- a. Arkusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej
- b. II cz. Skali Nihiry i in.

w odpowiedniej sytuacji

- c. Kwestionariusz Postaw Rodzicielskich
- d. Test Stosunków Rodzinnych
- e. Scenotest (Pracownia Testów Psychologicznych)

Wątpliwości odnośnie metod opartych o grafomotorykę i zdolności językowe, np.:

Przy tych metodach należy zachować szczególną ostrożność, by nie zniekształcić diagnozy przez niemożność rozwiązania testu przez osoby z deficytami rozwojowymi.

- f. Test Rysunku Człowieka
- g. Test Piramid Barwnych
- h. Test Rorschacha
- i. Test Zdań Niedokończonych
- j. Test Bajek

- B. **zasadniczy** – gromadzenie zasadniczych informacji w celu weryfikacji hipotez za pomocą różnych metod (głównie wywiad i obserwacja oraz dostępne i adekwatne testy psychometryczne).
 - C. **końcowy** – sformułowanie diagnozy (opisu funkcjonowania) w oparciu o informacje zgromadzone we wstępnym i zasadniczym etapie procesu diagnostycznego, z uwzględnieniem słabych i mocnych stron w diagnozowanych obszarach funkcjonowania osoby badanej.
5. **Kryteria doboru metod:**
- A. obszar diagnozy
 - B. czynniki związane z osobą badaną (wiek życia, wiek umysłowy, poziom sprawności sensorycznej i motorycznej)
 - C. jakość diagnozy:
 - a. zależy od celu
 - b. należy uwzględnić ograniczenia metody (rzetelność, trafność, co bada, u kogo nie można jej stosować, wymagania metody, np. dziecko musi widzieć)
6. **Rola wywiadu w diagnozie:**
- A. Uzyskanie informacji o dynamice rozwoju, ewentualnych czynnikach patologicznych, funkcjonowaniu środowiska, w którym dziecko przebywa,
 - B. Pozwala na odróżnienie niepełnosprawności intelektualnej od otępienia, zahamowania, zaniedbania.
7. **Rola obserwacji w diagnozie:**
- A. Czasami jest samodzielnym źródłem informacji o osobie (**Kiedy?** Gdy nie można zastosować metod psychometrycznych lub prób psychometrycznych),
 - B. Gdy stosujemy metody - stanowi uzupełnienie metod, uwierzytelnienie np. testów inteligencji (np. przy zmęczeniu/stresie mogą występować niskie wyniki)
8. **Rola analizy dokumentacji:**
- A. Dostarczają informacji o dynamice rozwoju, ewentualnych czynnikach patologicznych,
 - B. Są źródłem informacji służących sformułowaniu hipotez,
 - C. Dostarczają danych o osobie badanej pomocnych przy planowaniu diagnozy,
 - D. Stanowią materiał pomocniczy przy formułowaniu diagnozy końcowej, będącej opisem całościowego funkcjonowania osoby badanej.
9. **Wybrane metody testowe w diagnozie osób z upośledzeniem umysłowym:**

A. Skale rozwojowe i metody pomiaru inteligencji, które mogą być stosowane już u małych dzieci (skale te mogą być stosowane już wobec małych dzieci (od urodzenia do 2-3. roku życia), dzieci starszych z dużymi opóźnieniami w rozwoju oraz dzieci i dorosłych upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim):

- a. **Skala inteligencji dla małych dzieci Psyche Cattell** w opr. Janusza Kostrzewskiego
- b. **Skala Termana-Merrill** (pochodzi z roku 1937 i nie ma aktualnych polskich norm, dlatego należy stosować ją pomocniczo i ostrożnie) – dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz dzieci i dorosłych upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym,
- c. **Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WISC-R)** – dla osób od 6 do 16 roku życia; dobra do diagnozy osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, w bardzo ograniczonym zakresie umożliwia diagnozę osób upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym zaś nie umożliwia różnicowania głębszych stopni upośledzenia umysłowego (znacznego i głębokiego),
- d. **Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej** – dla małych dzieci od 3. roku życia oraz dla osób starszych o obniżonej sprawności intelektualnej,
- e. **Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera** – dla osób od 3 do 15 roku życia; test nie wymaga od badanego ani używania, ani rozumienia języka -> może być stosowany do badania dzieci, z którymi kontakt słowny jest niemożliwy lub utrudniony, np. dzieci niesłyszących, z zaburzeniami mowy lub z zahamowaniami emocjonalnymi,
- f. **Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia** – dla dzieci w wieku 3-5 do 9-11 roku życia; jest skalą bezsłowną i nie powinna być stosowana jako ogólny test inteligencji, w małym stopniu angażują sferę motoryczną i werbalną – dziecko ma tylko wskazać odpowiedź; wartościowe narzędzie do badania dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, dzieci o opóźnionym rozwoju umysłowym, cierpiących na zaburzenia mowy i uszkodzenie słuchu;

A także:

- g. Test Denver,
- h. Skala Bayley,
- i. Skala Brunet-Lezine,

DIAGNOZA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

1. Wyróżniamy dwa rodzaje diagnozy ze względu na cel:
 - A. **diagnoza dla selekcji** = diagnoza negatywna (określająca defekty i dysfunkcje) – jej celem jest stwierdzenie występowania, bądź nie, problemu; wykorzystywana w orzecznictwie.
 - B. **diagnoza dla rehabilitacji** = diagnoza pozytywna (określające pozytywne dla jednostki właściwości jej samej i środowiska) – jej celem jest praca z osobą i pomoc osobie, wyznacza to zakres diagnozy; pozwala określić program rehabilitacji w oparciu nie tylko o defekt ale też o to, co mocne, co nie uszkodzone.
2. **Dwa podejścia w diagnozie upośledzenia umysłowego** (diagnoza dla potrzeb selekcji):
 - A. **Psychometryczne** (korzysta tylko z testów: badanie Ilorazu Inteligencji i funkcji adaptacyjnych)
 - B. **Kliniczne** (korzysta także z innych źródeł informacji, jak wywiad, obserwacja, próby eksperymentalne, wymaga więcej czasu i jest bardziej szczegółowe, jakościowe)
3. **Plan diagnozy** musi uwzględniać:
 - A. **czego się chcę dowiedzieć** (rządzi tym zasada **całościowości**) - diagnoza ma być całościowa tzn. obejmować wszystkie sfery funkcjonowania: poznawczą, osobowościową, społeczną, emocjonalno-motywacyjną.
 - B. **jakimi metodami** (rządzi tym zasada **funkcjonalności**) – diagnoza ma być funkcjonalna tzn. obejmować MOCNE i SŁABE strony osoby.
 - C. **dłaczego** (rządzi tym zasada **celowości**) – mamy wiedzieć, po co diagnozujemy; czy chcemy stwierdzić lub nie NI, czy chcemy ocenić poziom NI; diagnoza ma zawierać **wskazania i wnioski dla rehabilitacji** a nie tylko stwierdzenie co jest zdiagnozowane.
4. **Etapy diagnozy:**
 - A. **wstępny** – zbieranie informacji służących sformułowaniu hipotez dotyczących stanu dziecka (głównie wywiad, analiza dostępnej dokumentacji, np. dotyczącej stanu zdrowia, wcześniejszego leczenia, wcześniej przeprowadzanych badań psychologicznych).

- j. Monachijska Diagnostyka Rozwoju Funkcjonalnego,
- k. Profil Psychoedukacyjny PEP-R Erica Schoplera,
- l. Dziecięca Skala Rozwojowa (DSR),

Przy dodatkowych ograniczeniach:

Osoby niesłyszące - skale niewerbalne, wykonawcze (poniższe skale mogą być stosowane także wobec osób bez ograniczeń)

- m. Skala Dojrzałości Umysłowej *Columbia*
- n. Skala Grace Arthur (od 5 do 59 roku życia)
- o. Bezsłowny Test Inteligencji Snijders-Oomen
- p. Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera
- q. Test Matryc Ravena

Osoby niewidome

- r. Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WISC-R i WAIS) - !!! tylko skale słowne, np. Wiadomości, Podobieństwa
- s. Test inteligencji dla dzieci niewidomych i częściowo widzących W. Williams.
- t. Oregoni Program Rehabilitacji dla dzieci niewidomych i słabo widzących 0-6 lat.

A. Metody badania funkcji adaptacyjnych:

- a. Skala Dojrzałości Społecznej Edgara Dolla – dla osób do 30. roku życia (polska wersja pochodzi z 1964 roku, dlatego należy stosować ją z ostrożnością),
- b. Skala Zachowania Przystosowawczego K. Nihira i in – dla osob od 3 do 69 roku życia,
- c. Skale PAC i PAS Gunzburga – przeznaczona do badania dzieci z pierwotnym i wtórnym upośledzeniem umysłowym w każdym stopniu.

A. Metody pomiaru innych procesów psychicznych:

- a. Próby integracji wzrokowo – ruchowo – słuchowej (Bogdanowicz M. (2000), „Integracja percepcyjno – motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia”. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej).
- b. Test 15 słów Reya - od 7 do 89 roku życia.

**РОЗПОРЯДЖЕННЯ РАДИ МІНІСТРІВ
про ліквідацію Інституту розвитку соціальних служб**

**ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW
w sprawie likwidacji Instytutu Rozwoju Służb Społecznych**



**DZIENNIK USTAW
RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ**



Warszawa, dnia 27 lutego 2017 r.

Poz. 377

**ROZPORZĄDZENIE
RADY MINISTRÓW**

z dnia 27 lutego 2017 r.

w sprawie likwidacji Instytutu Rozwoju Służb Społecznych

Na podstawie art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o instytutach badawczych (Dz. U. z 2016 r. poz. 371, 1079, 1311 i 2260 oraz z 2017 r. poz. 202) zarządza się, co następuje:

§ 1. 1. Instytut Rozwoju Służb Społecznych z siedzibą w Warszawie, posiadający numer identyfikacyjny REGON 013195189 oraz numer identyfikacji podatkowej NIP 526-22-30-821¹⁾, zwany dalej „Instytutem”, podlega likwidacji.

2. Termin zakończenia działalności Instytutu upływa z dniem 28 lutego 2017 r.

3. Termin otwarcia likwidacji Instytutu wyznacza się na dzień 1 marca 2017 r.

4. Termin zakończenia likwidacji Instytutu wyznacza się na dzień 31 grudnia 2017 r.

§ 2. 1. Zobowiązania Instytutu zostaną uregulowane ze środków uzyskanych ze zbycia jego mienia.

2. Mienie Instytutu zostanie zbyte w drodze publicznego przetargu w sposób i w trybie określonym w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 5 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania przetargu na sprzedaż środków trwałych przez przedsiębiorstwa państwowe oraz warunków odstąpienia od przetargu (Dz. U. poz. 443 oraz z 1999 r. poz. 780).

§ 3. Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem następującym po dniu ogłoszenia.

Prezes Rady Ministrów: *B. Szydło*

¹⁾ Instytut Rozwoju Służb Społecznych został utworzony zarządzeniem Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 lipca 1998 r. w sprawie utworzenia Instytutu Rozwoju Służb Społecznych (Dz. Urz. MIA. Prac. i Pol. Soc. poz. 1) oraz zreorganizowany rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 23 września 2010 r. w sprawie reorganizacji Instytutu Rozwoju Służb Społecznych (Dz. U. poz. 1189).

**Розпорядження Міністра народної освіти Польщі
від 9 серпня 2017 року
«Про умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та
підлітками з обмеженими можливостями, соціально занедбанними та з ризиком
соціальної дезадаптації»**

DZIENNIK USTAW
RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ
Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017 r.
Poz. 1578

**ROZPORZĄDZENIE
MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ**

z dnia 9 sierpnia 2017 r.

w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży
niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym

Na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949) zarządza się, co następuje:

§ 1. Rozporządzenie określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego:

1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”,

2) niedostosowanych społecznie, zwanych dalej „uczniami niedostosowanymi społecznie”,

3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zwanych dalej „uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym” – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

§ 2. 1. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w:

1) przedszkolach:

- a) ogólnodostępnych,
- b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
- c) integracyjnych,
- d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
- e) specjalnych;

2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;

3) innych formach wychowania przedszkolnego;

4) szkołach:

- a) ogólnodostępnych,
- b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
- c) integracyjnych,
- d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
- e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy;

- 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych;
- 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii;
- 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych;
- 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych;
- 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.

2. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i oddziałach, o których mowa w ust. 1 pkt 1 lit. a–c, pkt 2, 3 i pkt 4 lit. a–c, organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego lub szkole, najbliższych miejsca zamieszkania ucznia niepełnosprawnego.

3. Przedszkoli specjalnych i oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych nie organizuje się dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

§ 3. 1. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niedostosowanych społecznie organizuje się w szkołach, oddziałach i ośrodkach, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 4 i 5, na każdym etapie edukacyjnym.

2. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym organizuje się w szkołach, oddziałach i ośrodkach, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 4, 6 i 8, na każdym etapie edukacyjnym.

3. W szkołach ogólnodostępnych nie organizuje się oddziałów specjalnych dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

§ 4. Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym może być prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy:

- 1) 20. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej;
- 2) 24. rok życia – w przypadku szkoły ponadpodstawowej.

§ 5. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki, o których mowa w § 2 ust. 1, zapewniają:

- 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
- 3) zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, zwanej dalej „ustawą”;
- 4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne;
- 5) integrację uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
- 6) przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

§ 6. 1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy, zwany dalej „programem”, określa:

- 1) zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm.2)), do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem;
- 2) zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawców grup wychowawczych prowadzących zajęcia z wychowankiem w tym ośrodku, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania

ucznia, w tym – w zależności od potrzeb – na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym lub szkolnym, w tym w przypadku: ucznia niepełnosprawnego – działania o charakterze rewalidacyjnym,

b) ucznia niedostosowanego społecznie – działania o charakterze resocjalizacyjnym,

c) ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – działania o charakterze socjoterapeutycznym;

3) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy;

4) działania wspierające rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, a w przypadku przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i oddziałów, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1 lit. a–c, pkt 2, 3 i pkt 4 lit. a–c – również ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi i młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii;

5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, a także:

a) w przypadku ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum – zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego,

b) zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy;

6) zakres współpracy nauczycieli i specjalistów, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawców grup wychowawczych, z rodzicami ucznia w realizacji przez przedszkole, oddział przedszkolny w szkole podstawowej, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek zadań wymienionych w § 5;

7) w przypadku uczniów niepełnosprawnych – w zależności od potrzeb – rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie;

8) w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 lub 9 – wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów.

2. W ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez:

1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille’a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego;

2) naukę języka migowego lub innych sposobów komunikowania się, w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) – w przypadku ucznia niepełnosprawnego z zaburzeniami mowy lub jej brakiem;

3) zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

3. Program opracowuje zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawcy grup wychowawczych prowadzący zajęcia z wychowankiem w tym ośrodku, zwany dalej „zespołem”.

4. Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.

5. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. Program opracowuje się w terminie:

1) do dnia 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna od początku roku szkolnego realizowanie wychowania przedszkolnego albo kształcenie odpowiednio w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, o których mowa w § 2 ust. 1, albo

2) 30 dni od dnia złożenia w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, o których mowa w § 2 ust. 1, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

6. Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – przez osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.

7. Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym.

8. W spotkaniach zespołu mogą także uczestniczyć:

1) na wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – na wniosek osoby kierującej inną formą wychowania przedszkolnego – przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, asystent lub pomoc nauczyciela, o których mowa w § 7 ust. 2 pkt 2 i 3, ust. 3 pkt 2 i 3 oraz w ust. 4 i 5;

2) na wniosek lub za zgodą rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia – inne osoby, w szczególności lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista.

9. Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu w zakresie, o którym mowa w ust. 1, oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także – za zgodą rodziców ucznia – z innymi podmiotami.

10. Wielospecjalistyczne oceny, o których mowa w ust. 4 i 9, uwzględniają w szczególności:

1) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia;

2) w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, asystentów lub pomocy nauczyciela, o których mowa w § 7 ust. 1–5;

3) przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym, a

w przypadku ucznia realizującego wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne indywidualnie lub w grupie liczącej do

5 uczniów, zgodnie ze wskazaniem zawartym w programie – także napotymane trudności w zakresie włączenia ucznia w zajęcia realizowane wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – wspólnie z grupą, oraz efekty działań podejmowanych w celu ich przewyciężenia.

11. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 i 9. Dyrektor przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, zawiadamia pisemnie, w sposób przyjęty w danym przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu.

12. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń otrzymują kopię:

- 1) wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 i 9;
- 2) programu.

13. Osoby biorące udział w spotkaniu zespołu są obowiązane do nieujawniania spraw poruszanych na spotkaniu, które mogą naruszać dobra osobiste ucznia, jego rodziców, nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a także innych osób uczestniczących w spotkaniu zespołu, o których mowa w ust. 8.

§ 7. 1. W przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

2. W przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo:

1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów lub

2) asystenta nauczyciela lub osoby, o której mowa w art. 15 ust. 2 ustawy, prowadzących zajęcia w klasach I–III szkoły podstawowej, lub asystenta wychowawcy świetlicy, o których mowa w art. 15 ust. 7 ustawy, lub

3) pomoc nauczyciela – z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

3. W przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niż wymienione w ust. 2 niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, za zgodą organu prowadzącego, można zatrudniać dodatkowo:

1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia odpowiednio uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub specjalistów, lub

2) asystenta nauczyciela lub osoby, o której mowa w art. 15 ust. 2 ustawy, prowadzących zajęcia w klasach I–III szkoły podstawowej, lub asystenta wychowawcy świetlicy, o których mowa w art. 15 ust. 7 ustawy, lub

3) pomoc nauczyciela – z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

4. W przedszkolach specjalnych, przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi oraz w klasach I–IV szkół podstawowych specjalnych i szkół podstawowych ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, dla uczniów:

- 1) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- 2) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- 3) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- 4) z niepełnosprawnościami sprzężonymi – zatrudnia się dodatkowo pomoc nauczyciela.

5. W przedszkolach i szkołach: specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi oraz w przypadkach innych niepełnosprawności niż określone w ust. 4, dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność, za zgodą organu prowadzącego, można zatrudnić dodatkowo pomoc nauczyciela.

6. Przepisy ust. 1–5 stosuje się odpowiednio do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej.

7. Nauczyciele, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1:

1) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizują zintegrowane działania i zajęcia określone w programie;

2) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;

3) uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych;

4) udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;

5) prowadzą zajęcia, o których mowa w § 5 pkt 4.

8. Dyrektor przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, uwzględniając indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wyznacza zajęcia edukacyjne oraz zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, realizowane wspólnie z innymi nauczycielami przez nauczycieli, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1, lub w których ci nauczyciele uczestniczą.

9. Specjaliści i pomoc nauczyciela, o których mowa w ust. 2 pkt 1 i 3, ust. 3 pkt 1 i 3 oraz w ust. 4 i 5, realizują zadania wyznaczone przez dyrektora przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.

10. Dyrektor przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, powierza prowadzenie zajęć, o których mowa w § 5 pkt

4, nauczycielom lub specjalistom posiadającym kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności ucznia.

§ 8. Uczniowie z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z zaburzeniami zachowania i zagrożeni uzależnieniem, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy przed dniem 1 września 2011 r. Rozpoczęli naukę w szkole integracyjnej, oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej, mogą kontynuować naukę w takiej szkole lub oddziale do ukończenia szkoły danego typu.

§ 9. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne opracowane dla uczniów przed dniem wejścia w życie rozporządzenia należy dostosować do wymogów określonych w rozporządzeniu w terminie do dnia 30 września 2017 r.

§ 10. Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.

Minister Edukacji Narodowej: wz. M. Kopec

РОЗПОРЯДЖЕННЯ МІНІСТРА НАРОДНОЇ ОСВІТИ

від 9 серпня 2017 року

про умови організації освіти, виховання та догляду за інвалідами,
соціально дезадаптованими дітьми та молоддю з ризиком соціальної
дезадаптації

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ

z dnia 9 sierpnia 2017 r.

w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i
młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych
niedostosowaniem społecznym



DZIENNIK USTAW

RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ



Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017 r.

Poz. 1578

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ¹⁾

z dnia 9 sierpnia 2017 r.

w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych,
niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym

Na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949) zarządza się, co następuje:

§ 1. Rozporządzenie określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego:

- 1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”,
- 2) niedostosowanych społecznie, zwanych dalej „uczniami niedostosowanymi społecznie”,
- 3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zwanych dalej „uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym” – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

§ 2. 1. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w:

- 1) przedszkolach:
 - a) ogólnodostępnych,
 - b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - c) integracyjnych,
 - d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - e) specjalnych;
- 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;
- 3) innych formach wychowania przedszkolnego;
- 4) szkołach:
 - a) ogólnodostępnych,
 - b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - c) integracyjnych,
 - d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy;

¹⁾ Minister Edukacji Narodowej kieruje działami administracji rządowej – oświata i wychowanie, na podstawie § 1 ust. 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 listopada 2015 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. poz. 1903).

- 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych;
- 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii;
- 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych;
- 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych;
- 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.

2. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i oddziałach, o których mowa w ust. 1 pkt 1 lit. a-c, pkt 2, 3 i pkt 4 lit. a-c, organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego lub szkole, najbliższych miejsca zamieszkania ucznia niepełnosprawnego.

3. Przedszkoli specjalnych i oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych nie organizuje się dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

§ 3. 1. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niedostosowanych społecznie organizuje się w szkołach, oddziałach i ośrodkach, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 4 i 5, na każdym etapie edukacyjnym.

2. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym organizuje się w szkołach, oddziałach i ośrodkach, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 4, 6 i 8, na każdym etapie edukacyjnym.

3. W szkołach ogólnodostępnych nie organizuje się oddziałów specjalnych dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

§ 4. Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym może być prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy:

- 1) 20. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej;
- 2) 24. rok życia – w przypadku szkoły ponadpodstawowej.

§ 5. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki, o których mowa w § 2 ust. 1, zapewniają:

- 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
- 3) zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, zwanej dalej „ustawą”;
- 4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne;
- 5) integrację uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
- 6) przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

§ 6. 1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy, zwany dalej „programem”, określa:

- 1) zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm.²⁾), do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem;
- 2) zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5-9 – także wychowawców grup wychowawczych prowadzących zajęcia z wychowankiem w tym ośrodku, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, w tym – w zależności od potrzeb – na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym lub szkolnym, w tym w przypadku:
 - a) ucznia niepełnosprawnego – działania o charakterze rewalidacyjnym,

²⁾ Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2016 r. poz. 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60, 949 i 1292.

- b) ucznia niedostosowanego społecznie – działania o charakterze resocjalizacyjnym,
- c) ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – działania o charakterze socjoterapeutycznym;
- 3) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy;
 - 4) działania wspierające rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, a w przypadku przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i oddziałów, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1 lit. a–c, pkt 2, 3 i pkt 4 lit. a–c – również ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi i młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii;
 - 5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, a także:
 - a) w przypadku ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum – zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego,
 - b) zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy;
 - 6) zakres współpracy nauczycieli i specjalistów, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawców grup wychowawczych, z rodzicami ucznia w realizacji przez przedszkole, oddział przedszkolny w szkole podstawowej, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek zadań wymienionych w § 5;
 - 7) w przypadku uczniów niepełnosprawnych – w zależności od potrzeb – rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie;
 - 8) w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 lub 9 – wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów.
2. W ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez:
- 1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego;
 - 2) naukę języka migowego lub innych sposobów komunikowania się, w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) – w przypadku ucznia niepełnosprawnego z zaburzeniami mowy lub jej brakiem;
 - 3) zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.
3. Program opracowuje zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawcy grup wychowawczych prowadzący zajęcia z wychowankiem w tym ośrodku, zwany dalej „zespołem”.
4. Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.
5. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. Program opracowuje się w terminie:
- 1) do dnia 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna od początku roku szkolnego realizowanie wychowania przedszkolnego albo kształcenie odpowiednio w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, o których mowa w § 2 ust. 1, albo
 - 2) 30 dni od dnia złożenia w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, o których mowa w § 2 ust. 1, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.
6. Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – przez osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.

7. Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym.

8. W spotkaniach zespołu mogą także uczestniczyć:

- 1) na wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – na wniosek osoby kierującej inną formą wychowania przedszkolnego – przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, asystent lub pomoc nauczyciela, o których mowa w § 7 ust. 2 pkt 2 i 3, ust. 3 pkt 2 i 3 oraz w ust. 4 i 5;
- 2) na wniosek lub za zgodą rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia – inne osoby, w szczególności lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista.

9. Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu w zakresie, o którym mowa w ust. 1, oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także – za zgodą rodziców ucznia – z innymi podmiotami.

10. Wielospecjalistyczne oceny, o których mowa w ust. 4 i 9, uwzględniają w szczególności:

- 1) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia;
- 2) w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, asystentów lub pomocy nauczyciela, o których mowa w § 7 ust. 1–5;
- 3) przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku ucznia realizującego wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne indywidualnie lub w grupie liczącej do 5 uczniów, zgodnie ze wskazaniem zawartym w programie – także napotykaną trudności w zakresie włączenia ucznia w zajęcia realizowane wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – wspólnie z grupą, oraz efekty działań podejmowanych w celu ichprzezwyciężenia.

11. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 i 9. Dyrektor przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, zawiadamia pisemnie, w sposób przyjęty w danym przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu.

12. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń otrzymują kopię:

- 1) wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 i 9;
- 2) programu.

13. Osoby biorące udział w spotkaniu zespołu są obowiązane do nieujawniania spraw poruszanych na spotkaniu, które mogą naruszać dobra osobiste ucznia, jego rodziców, nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a także innych osób uczestniczących w spotkaniu zespołu, o których mowa w ust. 8.

§ 7. 1. W przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

2. W przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo:

- 1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów lub
- 2) asystenta nauczyciela lub osoby, o której mowa w art. 15 ust. 2 ustawy, prowadzących zajęcia w klasach I–III szkoły podstawowej, lub asystenta wychowawcy świetlicy, o których mowa w art. 15 ust. 7 ustawy, lub
- 3) pomoc nauczyciela

– z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

3. W przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niż wymienione w ust. 2 niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, za zgodą organu prowadzącego, można zatrudniać dodatkowo:

- 1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia odpowiednio uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub specjalistów, lub
- 2) asystenta nauczyciela lub osoby, o której mowa w art. 15 ust. 2 ustawy, prowadzących zajęcia w klasach I–III szkoły podstawowej, lub asystenta wychowawcy świetlicy, o których mowa w art. 15 ust. 7 ustawy, lub
- 3) pomoc nauczyciela

– z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

4. W przedszkolach specjalnych, przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi oraz w klasach I–IV szkół podstawowych specjalnych i szkół podstawowych ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, dla uczniów:

- 1) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- 2) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- 3) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- 4) z niepełnosprawnościami sprzężonymi

– zatrudnia się dodatkowo pomoc nauczyciela.

5. W przedszkolach i szkołach: specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi oraz w przypadkach innych niepełnosprawności niż określone w ust. 4, dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność, za zgodą organu prowadzącego, można zatrudnić dodatkowo pomoc nauczyciela.

6. Przepisy ust. 1–5 stosuje się odpowiednio do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej.

7. Nauczyciele, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1:

- 1) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizują zintegrowane działania i zajęcia określone w programie;
- 2) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;
- 3) uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych;
- 4) udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;
- 5) prowadzą zajęcia, o których mowa w § 5 pkt 4.

8. Dyrektor przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, uwzględniając indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wyznacza zajęcia edukacyjne oraz zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, realizowane wspólnie z innymi nauczycielami przez nauczycieli, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1, lub w których ci nauczyciele uczestniczą.

9. Specjaliści i pomoc nauczyciela, o których mowa w ust. 2 pkt 1 i 3, ust. 3 pkt 1 i 3 oraz w ust. 4 i 5, realizują zadania wyznaczone przez dyrektora przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.

10. Dyrektor przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, powierza prowadzenie zajęć, o których mowa w § 5 pkt 4, nauczycielom lub specjalistom posiadającym kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności ucznia.

§ 8. Uczniowie z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z zaburzeniami zachowania i zagrożeni uzależnieniem, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy przed dniem 1 września 2011 r. rozpoczęli naukę w szkole integracyjnej, oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej, mogą kontynuować naukę w takiej szkole lub oddziale do ukończenia szkoły danego typu.

§ 9. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne opracowane dla uczniów przed dniem wejścia w życie rozporządzenia należy dostosować do wymogów określonych w rozporządzeniu w terminie do dnia 30 września 2017 r.

§ 10. Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.

Minister Edukacji Narodowej: *wz. M. Kopec*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. Шевченко В. М. *Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)*: Монографія. К.: Вид. ФОП Симоненко О.І., 2020. 464 с.

Посібники

2. Шевченко В. М. Сучасні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху (розділ). *Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології*: Навч. метод. посіб. / О. М. Таранченко, С. В. Литовченко, О. Ф. Федоренко, В. М. Шевченко, В. В. Жук, В. В. Литвинова. К.: Вид. ФОП Симоненко О.І., 2018. С. 157-209.

3. Шевченко В. М. Мовчановський Фелікс Францович (розділ). *Українська спеціальна педагогіка в персоналіях*: Навч. посіб.; за заг. ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя, Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 185-209.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

4. Шевченко В. М. Використання кохлеарної імплантації в реабілітації осіб з глибокими порушеннями слуху. *European humanities studies: state and society*. Slupsk. 2014-2015. № 4. С. 151-160.

5. Шевченко В. М. Сучасні методи та технології навчання у вищій школі України. *European humanities studies: state and society*. Slupsk. 2016. № 2. С. 389-399.

6. Шевченко В. Н. Фелікс Францевич Мовчановський – основатель Александровского училища-хутора глухонемых. *Pedagogika. Zeszyty naukowe wyzszej szkoly Humanitas*. Sosnowiec: Wyższa szkoła «Humanitas», 2017. Vol. 15. S. 297-304.

7. Шевченко В. Н., Киселева А. В. Внедрение инклюзивного образования в Беларуси, Украине и Польше. *Вестник МГИРО: научно-методический журнал*. Минск: ГУО «Минский городской институт развития образования», 2018. № 2 (34). С. 31-36.

8. Шевченко В. Н. Система специального образования для детей с сенсорными нарушениями в Украине и Польше (XIX - начало XXI века). *Pedagogika. Zeszyty naukowe wyzszej szkoly humanias. Pedagogika*. Sosnowiec: Wyższa szkoła «Humanitas», 2018. № 18. С. 167-175.

9. Шевченко В. М. Запровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України. *European humanities studies: state and society*. Slupsk. 2018. № 3. С. 168-179.

10. Shevchenko V. M. Development of special education in Ukraine (90th years of the XX - the beginning of the XXI century). *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. Warszawa. 2018. S. 55-66.

**Статті у наукових фахових виданнях України,
що включено до міжнародних наукометричних баз**

11. Шевченко В. М. Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 5. т. 2. С. 360-368.
12. Шевченко В. М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 10. С. 390-400.
13. Шевченко В. М. Оцінка можливостей використання польського досвіду під час вирішення проблем спеціальної освіти України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21. т. 2. С. 182-189.
14. Шевченко В. М. Становлення та розвиток освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 304-315.
15. Шевченко В. М. Система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі (1991-2018). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 340-350.
16. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі у міжвоєнний період (1918-1939 роки). *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 88. С. 30-35.
17. Шевченко В. М. Розвиток та вдосконалення спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в період комуністичного панування (1945-1991). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. т. 3. С. 173-178.
18. Шевченко В. М. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 4(88). С. 340-350.
19. Шевченко В. М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 25. С. 287-292.
20. Шевченко В. М. Розвиток інклюзивних та інтеграційних процесів в Польщі на сучасному етапі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 8(92). С. 33-42.
21. Шевченко В. М. Розвиток систем спеціальної освіти в Україні та Польщі (проблематика дослідження). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 3. С. 23-34.
22. Шевченко В. М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні після входження до складу СРСР (1923-1930 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. т. 4. С. 241-246.

Статті у наукових фахових виданнях України

23. Шевченко В. М. Становлення та розвиток системи навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (II пол. XIX – початок XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2010. Вип. 4. С. 109-113.
24. Шевченко В. М. Ювілей Львівської школи для глухих дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2010. Вип. 6. С. 88-92.
25. Шевченко В. М. Методи навчання в спеціальних закладах для глухих в Україні у XIX – початку XX ст. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 325-331.

26. Шевченко В. М. Проблема входження осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище (історичний аспект). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 107-112.
27. Шевченко В. М. Львівській школі Марії Покрови для глухих дітей – 180 років! *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 47.
28. Шевченко В. М. Зародження та становлення спеціально організованого навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (перша половина ХІХ ст.). *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (серія соціально-педагогічна)*. 2012. Вип. 19, ч. 2. С. 437-445.
29. Шевченко В. М. Кохлеарна імплантація як метод реабілітації дітей з тяжкими порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 316-320.
30. Шевченко В. М. Сучасні методи реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4. ч. 1. С. 95-102.
31. Шевченко В. М. Сутність кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 289-292.
32. Шевченко В. М. Умови ефективної реабілітації дітей з кохлеарними імплантами. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (серія соціально-педагогічна)*. 2013. Вип. 22. ч. 2. С. 287-294.
33. Шевченко В. М. Раннє виявлення та допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (серія соціально-педагогічна)*. 2013. Вип. 23. ч. 3. С. 379-386.
34. Шевченко В. М. Умови та фактори ефективного використання методу кохлеарної імплантації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 121-125.
35. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти у джерелах педагогічної тематики 1860-1923 рр. (фонди Педагогічного музею України). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 243-248.
36. Шевченко В. М. Джерела з історії спеціальної педагогіки у колекції «Журнали педагогічної та історико-культурної тематики 1834-1923 рр.» Педагогічного музею України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 306-309.
37. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з психофізичними порушеннями у 1860-1923 рр. (із фондів Педагогічного музею України). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 20. ч. 1. С. 227-232.
38. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху в Україні (ХІХ – початок ХХ століття). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 96-100.
39. Шевченко В. М. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 105-110.

40. Шевченко В. М. Життя та діяльність польського дворянина Фелікса Францовича Мовчановського (кінець XIX – початок XX століття). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22. ч. 1. С. 247-251.
41. Шевченко В. М. Сучасні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 12. С. 121-128.
42. Шевченко В. М. Децентралізаційні процеси в спеціальній освіті України та Польщі (порівняльний аспект). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 278-285.
43. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та Україні (порівняльний аспект). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 3. С. 299-304.
44. Шевченко В. М. Включення дітей з особливими потребами в соціально-освітнє середовище. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. Вип. 19. С. 98-102.
45. Шевченко В. М. Становище спеціальної освіти в Україні у другій половині XX століття (1945-1991). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 25. ч. 1. С. 191-197.
46. Шевченко В. М. Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими потребами в незалежній Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 8(82). С. 266-275.
47. Супрун М. О., Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. Вип. 14. С. 164-174.
48. Шевченко В. М. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *HUMANITARIUM*. 2018. С. 162-170.
49. Шевченко В. М. Умови впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 36. С. 126-131.
50. Шевченко В. М. Передумови виникнення спеціально організованого навчання дітей з особливими потребами в Україні (кінець XVIII – початок XIX ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С. 168-173.
51. Шевченко В. М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні в період боротьби за незалежність та перехідну добу (1917-1922). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. Вип. 15. С. 333-345.
52. Шевченко В. М. Сучасні технології навчання осіб з особливими потребами у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. т. 3. С. 134-138.
53. Шевченко В. М. Сучасні тенденції управління навчальним закладом для дітей з особливими освітніми потребами в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. т. 1. С. 114-119.
54. Шевченко В. М. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. т. 3. С. 137-141.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

55. Шевченко В. Н. Ранняя помощь детям с тяжелыми нарушениями слуха методом кохлеарной имплантации. *Специальное образование: традиции и инновации: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 24-25 окт. 2013 г.)*. Минск, 2013. С. 176-177.

56. Шевченко В. Н. Жизненный и творческий путь Николая Дмитриевича Ярмаченка (1928–2010). *Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы VI Междунар. теорет.-методолог. семинара (Российская Федерация, г. Москва, 31 марта 2014 г.)*. Москва: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 341-346.

57. Shevchenko V. Rehabilitation of children with severe hearing impairment (on the example of Ukraine). *Proceedings of the 1st International Academic Conference «Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science» (Australia, Melbourne, 25 June 2014)*. Melbourne: Melbourne IADCES Press, 2014. Volume II. P. 138-140.

58. Шевченко В. М. Реабілітація дітей з глибокими порушеннями слуху в Україні. *Science and Education – Our Future: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, (UAE, Dubai, 24-26 Nov. 2014)*. Dubai: Rost Publishing, 2014. С. 134-138.

59. Шевченко В. М. Рання допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. *The Goals of the World Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (UAE, Dubai, 24-25 Jan. 2015)*. Dubai, Rost Publishing, 2015. С. 110-114.

60. Шевченко В. М. Корекційне навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (історичний аспект). *Спеціальна освіта: стан та перспективи: Матеріали Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (Україна, м. Харків, 17-18 трав. 2017 р.)*. Харків, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2017. С. 126-130.

61. Шевченко В. Н. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX Междунар. научн.-практ. семинара (Республика Беларусь, г. Барановичи, 23 мар. 2018 г.)*. Барановичи: БарДУ, 2018. С. 171-173.

62. Супрун М. О., Шевченко В. М. Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХ ст.). *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 16 трав. 2018 р.)*. Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 82-87.

63. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціума: Матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 26-27 квіт. 2018 р.)*. Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2018. С. 168-170.

64. Шевченко В. Н. Современные условия подготовки педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в Украине. *Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации: Материалы VI*

Международ. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 25-26 окт. 2018 г.). Минск: БГПУ, 2018. С. 417-419.

65. Шевченко В. Н. Реализация равных прав и возможностей детей с особыми потребностями в условиях дошкольного образования в Украине. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: Материалы IX Международ. научн.-практ. семинара (Республика Беларусь, г. Барановичи, 28 мар. 2019 г.). Барановичи: БарДУ, 2019. С. 190-191.

66. Шевченко В. М. Сучасні тенденції підготовки фахівців для корекційної та інклюзивної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Суми, 16-17 квіт. 2019 р.). Суми, 2019. С. 207-210.

67. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: Матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 19-20 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2019. С. 282-283.

68. Шевченко В. М. Сучасний керівник закладів спеціальної та інклюзивної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. Парадигмальна модель керівника освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (Україна, м. Тернопіль, 18-19 трав. 2019 р.). Тернопіль: Крок, 2019. С. 286-291.

69. Шевченко В. М. Сучасний стан інтеграційних процесів для дітей з особливими потребами в Польщі. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 95-тій річниці Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україні, м. Суми, 29-30 жовт. 2019 р.). Суми, 2019. т. 2. С. 128-130.

70. Шевченко В. Н. Развитие образования для детей с особыми образовательными потребностями в Украине и Польше в XIX – начале XXI века. *Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика*: Сб. Международ. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 19-20 окт. 2020 г.). Минск: БГПУ, 2020. С. 468-472.

Інші публікації

71. Шевченко В. М. Трудове навчання до 1917 р. в закладах України для глухих дітей. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1(62). С. 115-119.

72. Шевченко В. М. Виникнення спеціальних закладів для дітей з вадами слуху в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2010. № 1. С. 226-232.

73. Шевченко В. М. Граф Ільїнський – основоположник української сурдопедагогіки. *Гуманітарні студії: Україна-Польща*. 2010. С. 303-310.

74. Шевченко В. М. Система навчання мови і мовлення в історії розвитку сурдопедагогіки. *Український логопедичний вісник*. 2011. № 2. С. 99-104.

75. Шевченко В. М. Розуміння методів навчання в спеціальних закладах для дітей з порушеннями слуху в XIX – початку XX ст. *Український логопедичний вісник*. 2012. № 3. С. 106-110.

76. Шевченко В. М. Виникнення, розквіт та знищення Олександрівського училища-хутора для глухонімих. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2013. № 4. С. 149-157.
77. Shevchenko V. The role of the family in educating children with hearing impairment. *Teoria i praktyka wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością: wyzwania pedagogów*. Semenovice Slaska, 2015. S. 161-172.
78. Shevchenko V. Development of special schools for children with hearing impairment in Ukraine (XIX – early XX century). *Edukacja wczoraj-dzis-yutro. Edukacja w dialogu pokolen i budowaniu lepszej przyszłości*. Radom, Radomskie towarzystwo naukowe, 2015. С. 43-49.
79. Шевченко В. М. Виникнення та розвиток системи спеціальної освіти в Польщі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 15-26.
80. Шевченко В. М. Підготовка дефектологічних кадрів в Україні у 30-х роках ХХ століття. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16. С. 343-359.
81. Шевченко В. М. Навчання фахівців та батьків основам реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами в Україні (за результатами проекту). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 17. С. 252-267.

Список відомостей про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародна наукова конференція «Нічого про нас без нас» - особи з неповносправністю в дорозі до дорослості (Вроцлав, Республіка Польща, дата 2017).
Доповідь: «.....».
2. XI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2017);
3. Міжнародна наукова конференція «Перед викликами 21 століття - освіта та реабілітація глухих та слабочуючих людей від дитинства до дорослості» (Люблін, Республіка Польща, 2017);
4. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Ніжин, 2017);
5. Міжнародна науково-практична конференція «Другі киевознавчі читання: історія та етнокультура» (Київ, 2017);
6. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017);
7. Науково-практичний семінар «Сурдопедагогіка та реформування системи освіти в Україні» (Львів, 2017);
8. IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018);
9. IX Международный научно-практический семинар «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Барановичи, Республика Беларусь, 2018);
10. II Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2018);

11. Международная научно-практическая конференция «Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации» (Минск, Республика Беларусь, 2018);
12. Всеукраїнські педагогічні читання «XX Педагогічні читання» (Київ, 2018);
13. Науково-практичний семінар «Оновлення змісту освітньо-реабілітаційної роботи в умовах Нової української школи» (Чернівці, 2018);
14. Круглий стіл «Світовий досвід навчання та виховання дітей з інвалідністю по слуху. Провідні світові приклади інклюзивного навчання осіб з інвалідністю по слуху» (Харків, 2018).
15. V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019);
16. X Международный научно-практический семинар «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Барановичи, Республика Беларусь, 2019);
17. III Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Камянець-Подільський, 2019);
18. XIII Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Камянець-Подільський, 2019).



У К Р А Ї Н А

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«КИЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ»**

вул. Ярослава Мудрого, 37, м. Біла Церква, 09107, тел. 0(4563) 5-12-40, тел./факс 5-04-24
E-mail: Kyiv_academy@ukr.net, Web: <http://академія.com.ua>
Код ЄДРПОУ 02139618

від О. Н. 2020 № О-10/878
На № _____ від _____ 20__

**Міністерство освіти і науки
України**

ДОВІДКА
про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI
століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевчеко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Цінним є те, що на підставі дослідженого матеріалу запропонована періодизація розвитку системи спеціальної освіти двох

країн та подані рекомендації для подальшого реформування і модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого вітчизняного та польського досвіду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання про вітчизняну спеціальну освіту.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичом видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для всіх, хто цікавиться, досліджує та навчається за відповідним напрямком.


Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються при викладанні дисциплін зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання і застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти і навчання дітей з особливими потребами.

Упровадження матеріалів дослідження в повсякденну практику роботи сприяє розширенню знань майбутніх фахівців про розвиток вітчизняної та польської спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Результати впровадження дослідження обговорені на кафедрі суспільно-гуманітарної освіти КНЗ КОР Київського обласного інституту підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (протокол № 7 від 23 вересня 2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Завідувач кафедрою суспільно-гуманітарної освіти  С. Мірошник

В. о. ректора інституту 



Н. Бендерець



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

26.10.2020 № 57-44/1070

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Володимира ШЕВЧЕНКО

з теми «**Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)**» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

У результаті роботи над дисертаційним дослідженням «Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» Володимиром ШЕВЧЕНКО було ґрунтовно та хронологічно викладено історію всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Запропоновано періодизацію розвитку системи спеціальної освіти двох країн та подано рекомендації для подальшого реформування і модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого вітчизняного та польського досвіду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання про вітчизняну спеціальну освіту.

Упродовж 2018-2019, 2019-2020 навчальних років матеріали дослідження впроваджено в лекційні курси професійно-орієнтованих дисциплін кафедри прикладної психології та логопедії БДПУ, зокрема: «Організація діяльності міждисциплінарної команди спеціалістів», «Сучасна спеціальна освіта в Україні та зарубіжних країнах», «Проектування корекційно-розвивальних програм» з метою підвищення знань здобувачів вищої освіти з питань історії вітчизняної спеціальної освіти та для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти і навчання дітей з особливими потребами.

Наукові напрацювання дисертанта Володимира ШЕВЧЕНКО сприяли розширенню та поглибленню теоретичних знань майбутніх фахівців про розвиток вітчизняної та польської спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу, а також покращенню якості навчання здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Результати впровадження дисертаційної роботи Володимира ШЕВЧЕНКО «Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» обговорено та схвалено на засіданні кафедри прикладної психології та логопедії БДПУ (протокол № 3 від 13.10.2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Ректор університету, професор

Ігор БОГДАНОВ

Гарант освітньої програми «Спеціальна освіта»
другого (магістерського) рівня вищої освіти,
завідувач кафедри прикладної психології та логопедії,
к.пед.н., доцент



Олена РЕВУЦЬКА



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

23.10.2020 № 01-23/218
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
для здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Шевченка Володимира Миколайовича
з теми «Розвиток системи спеціальної освіти
в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)»
(спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка)

Апробація і впровадження результатів дисертаційної роботи В.М.Шевченка з теми «Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» здійснювалися кафедрою професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України В.М.Шевченка визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в цьому дослідженні ґрунтовно викладена історія спеціальної освіти в Україні кінця XIX – початку XXI ст., а застосування компаративістського аналізу дозволило здійснити порівняльну характеристику українського та польського спеціально-освітнього досвіду. За результатами наукового пошуку В.М.Шевченком опубліковано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для всіх, хто цікавиться, досліджує та навчається за відповідним напрямком.

Матеріали дослідження В.М.Шевченка використовувалися кафедрою професійної освіти та інноваційних технологій упродовж 2019-2020 рр. під час

викладання дисциплін курсів освітньої програми «Спеціальна освіта», зокрема, «Спеціальна та інклюзивна педагогіка», «Історія спеціальної педагогіки, спецпсихології та реабілітології». Вони є актуальними для подальшого удосконалення професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами.


Зміни до змістового-процесуального забезпечення підготовки студентів, зумовлені використання матеріалів дисертаційної роботи В.М.Шевченка, дали позитивний ефект, що дозволяє стверджувати про теоретико-практичну значущість результатів дослідження.

Акт про впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 3 від 30 вересня 2020 р.).


Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Проректор з наукової роботи
доктор економічних наук, професор




В.М. Якубів

Завідувач кафедри професійної освіти
та інноваційних технологій
доктор педагогічних наук, доцент


О.В. Джус



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
Web: <http://www.kpmu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616

Від 22.10.2020 № 50/20

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів
дисертаційного дослідження
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі
(XIX – початок XXI століття)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка
ШЕВЧЕНКА ВОЛОДИМИРА МИКОЛАЙОВИЧА

Апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження Володимира Миколайовича Шевченка здійснювалися в освітньому процесі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка упродовж 2017-2019 рр.

Матеріали дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України В.М.Шевченка застосовуються у процесі підготовки здобувачів вищої освіти ступенів «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, зокрема під час викладання навчальних дисциплін «Історія корекційної психопедагогіки», «Педагогіка інклюзивної освіти», «Сурдопедагогіка з історією» і призначені для подальшого вивчення питань освіти дітей з особливими освітніми потребами та удосконалення професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Впровадження матеріалів дослідження у повсякденну практику роботи сприяє розширенню знань майбутніх корекційних педагогів про розвиток вітчизняної і польської спеціальної освіти та підвищенню ефективності освітнього процесу.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», у якій ґрунтовно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні від початку XIX до початку XXI століття.

Практичне значення результатів дослідження В.М.Шевченка визначається тим, що представлений у ньому матеріал, сформульовані

теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого удосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Здійснена апробація підтвердила актуальність дисертаційного дослідження В.М.Шевченка, доцільність та ефективність використання його результатів у процесі підготовки здобувачів вищої освіти ступенів «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Результати апробації та впровадження дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 28 жовтня 2020 року).

**Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор**



І.М. Конет



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02070987 Державна Капітальська служба України
МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,
UA 058201720343691001300001061 в Укресімбанку,
м. Львів, МФО 322313
№ 2958-У від 03.11.2020

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code EDRPOU 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFC 820172, SettlementAcc. UA 468201720343101002200001061
Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. UA 118201720343661002300001061,
UA 058201720343691001300001061
in Lviv Branch of Ukresimbank MFO 322313
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Шевченко Володимира Миколайовича на тему «Розвиток системи спеціальної освіти в
Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)»
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Шевченка В.М. на тему “Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)” було впроваджено в освітній процес Львівського національного університету імені Івана Франка.

Практичне значення результатів дослідження визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в у дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Цінним є й те, що на підставі дослідженого матеріалу запропонована періодизація розвитку системи спеціальної освіти двох країн та подані рекомендації для подальшого реформування і модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого вітчизняного та польського досвіду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання про вітчизняну спеціальну освіту.

Матеріали дослідження Шевченко В.М., передусім його монографія «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», використовуються при викладанні дисциплін зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання і застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти і навчання дітей з особливими потребами.

Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
чл.-кор. НАН України



проф. Гладішевський Р.С.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШІНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від _____ № _____

на _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI
століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Цінним є те, що на підставі дослідженого матеріалу запропонована періодизація розвитку системи спеціальної освіти двох країн та подані рекомендації для подальшого реформування і модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого

вітчизняного та польського досвіду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання про вітчизняну спеціальну освіту.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичом видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для всіх, хто цікавиться, досліджує та навчається за відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються при викладанні дисциплін зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання і застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти і навчання дітей з особливими потребами. Впровадження матеріалів дослідження в повсякденну практику роботи сприяє розширенню знань майбутніх фахівців про розвиток вітчизняної та польської спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Результати впровадження дослідження обговорені на кафедрі дефектології та фізичної реабілітації Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації (протокол № 3 від 26 жовтня 2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор Інституту фізичної культури,
спорту та реабілітації ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

проф. П.Б. Джуринський

Завідувачка кафедри дефектології
та фізичної реабілітації



проф. О.І. Форостян



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02

E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

28.10.2020 № 624 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Шевченко Володимира Миколайовича «Розвиток системи спеціальної
освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» зі спеціальності
13.00.03 – корекційна педагогіка**

Видана довідка засвідчує впровадження результатів науково-дослідної роботи Шевченко Володимира Миколайовича в освітній процес професійної підготовки фахівців Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Результатом дисертаційного дослідження Шевченко В.М. є видання монографії «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)».

Слід зазначити, що наукова новизна дисертаційної роботи, у тому числі і монографії, насамперед полягає в дослідженні історії всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти з'явилася можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Цінним є те, що, на підставі дослідженого матеріалу, запропонована періодизація розвитку системи спеціальної освіти двох країн та подані рекомендації для подальшого реформування і модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого вітчизняного та польського досвіду.

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної

педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал та сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Впровадження монографії «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)» в освітній процес нашого закладу здійснюється шляхом використання її у процесі викладання навчальних курсів зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання.

Впровадження матеріалів дослідження в повсякденну практику роботи сприяє розширенню знань майбутніх фахівців в галузі розвитку вітчизняної та польської спеціальних освіт від їх виникнення до теперішнього часу.

Науково-педагогічні працівники НН інституту педагогіки та психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка вважають, що ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, оскільки їх використання забезпечило підвищення якості загальних і спеціальних компетенцій професійної підготовки майбутніх фахівців.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Шевченко Володимира Миколайовича в освітній процес обговорено та схвалено на засіданні Вченої ради Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (протокол № 3 від 28 жовтня 2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

28.10.2020 р.

Директор НН інституту педагогіки і психології

канд. пед. наук,
проф. Кондратюк С.М.

Завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

д-р пед. наук,
проф. Дегтяренко Т.М.

*Згідно: Кондратюк С.М.
Дегтяренко Т.М.
завідую: Дегтяренко Т.М.
28.10.2020*



ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича «Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Цінним є те, що на підставі дослідженого матеріалу запропонована періодизація розвитку системи спеціальної освіти двох країн та подані рекомендації для подальшого реформування і модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого вітчизняного та польського досвіду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання про вітчизняну спеціальну освіту.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для всіх, хто цікавиться, досліджує та навчається за відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються при викладанні дисциплін зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання і

застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти і навчання дітей з особливими потребами. Впровадження матеріалів дослідження в повсякденну практику роботи сприяє розширенню знань майбутніх фахівців про розвиток вітчизняної та польської спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Результати впровадження дослідження обговорені на факультеті спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 2 від 1.10.2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої Вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ ДДПУ,
доктор психол. наук, професор

О.В.Мамічева

Завідувачка кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії,
доктор пед. наук, професор

І.В.Татьянчикова

Підписи О.В. Мамічевої та І.В.Татьянчикової
завіряю

Є.С. Сілін



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи Шевченко В.М.
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок
XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В. М. визначається тим, що сформульовані в ньому теоретичні положення і висновки, одержані дані дозволяють осмислити процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати доцільні напрями її подальшого вдосконалення та модернізації.

Історія спеціальної освіти України від початку XIX до початку XXI століття викладена в одному дослідженні, вона має порівняння з польською системою спеціальної освіти, запропонована періодизація розвитку системи спеціальної освіти двох країн, подані рекомендації для подальшого реформування та модернізації української системи спеціальної освіти на основі узагальнення кращого вітчизняного та польського досвіду. Виконана наукова робота дає можливість розширити межі та поглибити знання про спеціальну освіту України.

За результатами наукового пошуку видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)».

Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні дисциплін зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти і навчання дітей з особливими потребами.

Монографія може бути використана в навчальному процесі вищих навчальних закладів. Отриманий у результаті дослідження матеріал може слугувати підґрунтям для подальших педагогічних досліджень феномена розвитку системи спеціальної освіти в Україні.

Впровадження матеріалів дослідження в повсякденну практику роботи ВНЗ сприятиме розширенню знань майбутніх спеціальних педагогів та психологів про історичний розвиток вітчизняної спеціальної освіти понад двох століть.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 15 від 15 жовтня 2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Заступник декан факультету



С.В.Федоренко

УТВЕРЖДАЮ

Проектор по научной работе
УО «Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка»

А.В. Торхова
2018 г.



АКТ

**о практическом использовании результатов исследования
Шевченко Владимира Николаевича
на тему «Развитие системы специального образования
в Украине и Польше (XIX – начало XXI в.)»**

в образовательном процессе УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»

Комиссия в составе Директора Института инклюзивного образования Хитрюк Веры Валерьевны, заведующего кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования Даливеля Ольги Вячеславовны, доцента кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Киселевой Алеси Валерьевны подтверждает, что в образовательный процесс УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» внедрены результаты исследования В.Н. Шевченко на тему «Развитие системы специального образования в Украине и Польше (XIX – начало XXI в.)».

Результаты исследования В.Н. Шевченко включены в содержание лекций на темы «Развитие интеграционных и инклюзивных тенденций в образовании лиц с нарушением слуха в пятый период эволюции отношения общества и государства к людям с особенностями психофизического развития» (учебная дисциплина «История сурдопедагогики», 2 часа), «Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха» (учебная дисциплина «Сурдопедагогика», 2 часа), проведенных в Институте инклюзивного образования БГПУ 25.10.2018 г. В процессе чтения лекций студентам специальности «Сурдопедагогика» В.Н. Шевченко раскрыл особенности внедрения инклюзивного образования в Украине и Польше, специфику коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом.

В.Н. Шевченко предоставил Институту инклюзивного образования БГПУ 2 медиапрезентации на вышеперечисленные темы лекционных занятий. Статья В.Н. Шевченко на тему «Внедрение инклюзивного образования в Беларуси, Украине и Польше» (в соавторстве с доцентом БГПУ А.В. Киселевой) размещена в репозитории Института инклюзивного

образования БГПУ. В.Н. Шевченко подготовлена статья на тему «Современные условия подготовки педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в Украине» (Международная научно-практическая конференция «Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации» (25–26 октября, 2018 г., Республика Беларусь, г. Минск)). В рамках данной конференции В.Н. Шевченко участвовал в заседании круглого стола секции № 3 «Взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях инклюзивного и специального образования».

Разработанные В.Н. Шевченко материалы используются при проведении практических занятий по учебным дисциплинам «Сурдопедагогика», «История сурдопедагогика».

Представленные В.Н. Шевченко материалы способствуют повышению эффективности образовательного процесса в БГПУ.

Материалы исследования В.Н. Шевченко на тему «Развитие системы специального образования в Украине и Польше (XIX – начало XXI в.)» обсуждались на заседании кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования БГПУ (Протокол № 5 от 25.10.2018 г.).

Описание объекта внедрения прилагается и является неотъемлемой частью Акта.

Директор Института
инклюзивного образования

 В.В.Хитрюк

Заведующий кафедрой
педагогики и психологии
инклюзивного образования

 О.В.Даливеля

Доцент кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования

 А.В.Киселева



*Хитрюк В.В., Даливеля О.В.,
Киселева А.В.
26 10 2018*

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
Житомирська спеціальна школа №2
Житомирської обласної ради**

10017, м. Житомир, проїзд професора Арциховського, будинок 8, інд. код 05396066
Тел./факс 42-95-07, тел.42-90-60, тел.42-85-51,тел.44-62-49
www.interforглуh.org.ua, e-mail: interforглуh@i.ua

від «29» жовтня 2020р. № 358/1
на № _____ від «__» _____ 2020р.

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок
XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле,

сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавяться відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради Житомирської спеціальної школи №2 Житомирської обласної ради (протокол № 2 від 29.10. 20 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

В.о. директора школи



Микола Міняйло



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**«ПІДКАМІНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА
І-ІІІ СТУПЕНІВ З ПОГЛИБЛЕНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ»**

вул. Незалежності, 53, смт. Підкамінь, Бродівський р-н, Львівська обл..., тел. (03266) 31-3-73, тел./факс (03266) 31-4-92, e-mail: pidkaminspec@ukr.net Код ЄДРПОУ 22338461

Від 23.10.2020р. № 164

ДОВІДКА
про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченка Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченка В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть від початку XIX до початку XXI століття. Висвітлення польської системи спеціальної освіти дає можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру, і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле,

сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавяться відповідним напрямком та глибше пізнають нашу історію.

Матеріали дослідження Шевченка В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до нинішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради КЗ ЛОР «Підкамінська спеціальна школа І-ІІІ ступенів з поглибленою професійною підготовкою» (протокол № 2 від 22.10.2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор спецшколи



Українець Б.М.

**Херсонський навчально-виховний комплекс
«Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу –
спеціальна загальноосвітня школа І ступеня» №29
Херсонської міської ради**

Адреса: 73028, м. Херсон, вул. 28 Армії, 21 Тел. (0552) 35-27-95
e-mail: khersonnvk29@ukr.net

від 23.10.2020

№ 13-06/180

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок
XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичом видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавиться відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу – спеціальна загальноосвітня школа І ступеня» №29 Херсонської міської ради (протокол № 1 від 31.08.2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Тамара ЯКОВЛЕВА



ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1»
вул. Василя Аксєніна, 6, м. Чернівці, 58022, тел./факс 0(372)53-62-65 код ЄДРПОУ: 14271109
e-mail: chonc01@ukr.net, www.cvnrc.com

30.10.2020 № 02-14/182
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле,

сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавляться відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради «Розвиток творчої компетентності дітей з особливими потребами у виховному процесі» (протокол № 2 від 29.10.2020).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор центру



О. Савчук

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЧЕРКАСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР «КРАЇНА ДОБРА ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**
вул. Подолинського, 11/1, м. Черкаси, 18030, тел. (0472) 73-20-03,
e-mail: krainadobra.ck@gmail.com, web-сайт krainadobra.ck.ua
Код ЄДРПОУ 39573942

Від _____ № _____

На _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI
століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавиться відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради комунального закладу «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради» (протокол № 2 від 30.10.2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.



І.Ф. Зганяйко



Міністерство освіти і науки України
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
Комунальний заклад Львівської обласної ради
«Львівська спеціальна школа Марії Покрови І-ІІІ ступенів»
79010, м. Львів, вул. Личаківська, 35
Ел. пошта: sotnyk101@meta.ua http://www.iatp.lviv.ua/deaf_pokrova/

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича «Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичом видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавиться відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради Комунального закладу Львівської обласної ради «Львівська спеціальна школа Марії Покрови І-ІІІ ступенів» (протокол № 2 від 27 жовтня 2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Любомир МОСТОВИЙ



УКРАЇНА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ДАРНИЦЬКОЇ РАЙОННОЇ В м. КИСВІ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА І-ІІ СТУПЕНІВ № 10

ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ м. КИСВА

02121, м. Київ, вул. Вакуленчука 1, ф. 563-99-18, тел. 563-99-93; 563-99-87

E-mail: « specialschool10@ukr.net »

30.10.2020 № 124/1

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційної роботи Шевченко Володимира Миколайовича
«Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок
XXI століття)» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Практичне значення результатів дослідження старшого наукового співробітника відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко В.М. визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити весь процес розвитку системи спеціальної освіти в Україні та Польщі й прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно та хронологічно викладена історія всієї спеціальної освіти в Україні протягом понад двох століть, від початку XIX до початку XXI століття. За рахунок висвітлення польської системи спеціальної освіти є можливість порівняти розвиток двох систем протягом одного часового періоду. Виконана наукова робота є першою в Україні такого характеру і дає можливість значно розширити межі та поглибити знання учнів про навчання дітей з порушеннями слуху у різні часові періоди.

За результатами наукового пошуку Володимиром Миколайовичем видано монографію «Спеціальна освіта в Україні та Польщі: минуле, сьогодення, майбутнє (кінець XVIII – початок XXI століття)», яка є цінною для вчителів, що цікавяться відповідним напрямком.

Матеріали дослідження Шевченко В.М. використовуються на уроках історії, розглядаються на педагогічних та методичних радах. Ці матеріали сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та сприяють розширенню знань фахівців про розвиток вітчизняної спеціальної освіти від виникнення до теперішнього часу.

Результати впровадження дослідження обговорені на засіданні педагогічної ради (протокол № 2 від 27.10.2020).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Анна РУДЕНКО