

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІСАЄВА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 376-056.34(477.63)(091)“1950/2000”(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

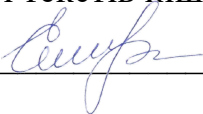
**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА
ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ –
НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Спеціальність 016 – Спеціальна освіта

Галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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


_____ О. В. Ісаєва

Науковий керівник: Шульженко Діна Іванівна, доктор психологічних наук,
професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Ісаєва О. В. Становлення та розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.

Сьогодні науково-історичний інтерес до розвитку спеціальної освіти викликаний не тільки актуальністю досліджень історичних явищ та факторів, пов'язаних із соціально-політичними та економічними потрясіннями, а й переважно пошуком та активізацією освітніх напрямів, ефективних методів та прийомів навчання, розвитку та виховання дітей з особливими потребами. Філософію сучасної освіти цікавить історія формування особистості як через самоосвіту, так і завдяки системі інституційних впливів на неї. Що стосується становлення локальних освітніх інституцій в Україні, то централізація влади диктувала й сформувала однакові тенденції освітніх процесів у всіх республіках колишнього Союзу, які характеризувалися тоталітаризмом, відсутністю наукового обґрунтування методів та спеціальних методик, ідеологією тиску та приниження дитини, відсутністю співпраці з батьками, копіюванням стандартних методів заохочення та покарання у виховних процесах школи. Тому звернення до ґрунтовного вивчення вітчизняного досвіду становлення та розвитку спеціальної освіти як одного з різновидів освіти дітей з особливими освітніми потребами, а до 2010 року – і основного для дітей з порушеннями в психофізичному розвитку, свідчить про прагнення дослідників знайти в минулому витоки провідних ідей сучасності, відшукати те нове, що раніше відкидалося як неможливе, поза межами реальності, навіть фантастичне.

Підкреслювали і підкреслюють актуальність цієї проблеми педагоги спеціальних закладів освіти, методисти, науковці. Тому важливо творчо використати вагомий надбання й практичний досвід вчених-педагогів задля

продоктування нових підходів в організації освітнього процесу в спеціальних закладах освіти.

У дисертації з метою зіставлення поглядів, ідей, концепцій, пропозицій на основі історичного аналізу представлено діалектику розуміння природи та причин різних порушень у дітей, а також соціально-психолого-педагогічних труднощів і надбудов, які виникли в результаті патологічної роботи їхньої центральної нервової системи (головного мозку). Європейські вчені відмовляються від орієнтації на природну патологію на користь поглядів та теорій постачання знань через навколишнє середовище.

У дисертації підкреслена просвітницька ідея світових учених, філософів, священників, педагогів, лікарів створювати компенсаторні функціональні системи розумних знаків, щоб навчати неповносправних дітей. Науковці докладали багато зусиль, щоб не тільки створювати нові системи знаків для навчання, а й зробити їх ефективним засобом інтелектуального розвитку дитини. У ході дослідження з'ясовано, що в епоху Просвітництва як експериментальні майданчики почали відкриватися невеличкі школи, що свідчить про відповідальність тогочасних вчених стосовно використання адекватних засобів та корекційних прийомів під час освітньо-виховного процесу. Педагоги не тільки викладали, але й приділяли увагу професійній підготовці, щоб навчити учнів виготовляти знаряддя для самостійного виживання. Ідеологія епохи Просвітництва сформувала нові поняття та дефініції, зокрема: моральне виховання, гуманні та охоронні режими для психічно хворих, послідовне лікування, конструктивна діяльність. У цей період в'язниці перетворювали на лікарні, божевільні – на окремі секції спеціальних інститутів.

Зважаючи на соціальну значущість допомоги особам із психічними порушеннями й вагомі досягнення у філософії медицини, психології та педагогіці, історія ставлення до особливих потреб людини згодом переміщується в площину становлення таких особистостей при церквах, лікарнях, приватних школах. Ідеї Е. Сегена, Ш. Мішеля, Дж. Локка, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Пінеля, В. Гаюї значно вплинули на створення таких закладів у нашій країні. Перший заклад для

дітей із психофізичними порушеннями було засновано в Києві (1904 р.) професором О. Сікорським (Лікувально-педагогічний інститут).

У дисертації розкрито сутність і взаємозв'язок державної освіти України з громадськими організаціями на початку ХХ століття, коли лікарські, благодійні, громадські організації тиснули на державні органи, змушуючи відкривати нові державні заклади для «дефективних» дітей і навчати їх.

Виявлено світові та вітчизняні тенденції допомоги таким учням: до медичної моделі додалася та почала домінувати нова теорія – нормалізації (корекції). Здебільшого ці ідеї реалізовували медики-психіатри, інтенсивно досліджуючи патологію нервової системи. Усе частіше в наукових розробках наголошувалося на зв'язку патології головного мозку з психічними розладами. В Україні порушувалося питання про важливість не тільки лікування таких хворих, але і їх навчання і виховання в спеціальних школах. З'явилися дефініції «виховна система соціального виховання», «особливий виховний підхід», «дефективна дитина», «морально-неповноцінна дитина», що говорить про тенденцію становлення «дефективного» дитинства. Тому методом критичного аналізу встановлено, що згідно з установками урядовців у цей період учні з особливими освітніми потребами розумілися як окрема категорія людей недолугих та соціально-небезпечних. У суспільстві поширювали страх та невігластво стосовно них, називаючи їх «дурнями», «ідіотами», «тваринами».

Значним проривом у розвитку спеціальної освіти в Україні стали фундаментальні наукові дослідження українських учених у галузі вищої, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

У дисертації визначено вплив особистості вченого на суто національні тенденції формування освітніх, виховних, корекційно-розвиткових та інклюзивних напрямів і спеціальних методів та прийомів (Віт. Бондар, І. Дмитрієва, В. Засенко, О. Глоба, С. Максименко, О. Мамічева, О. Позднякова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, В. Тарасун, І. Татьянчикова, С. Федоренко, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, С. Яковлева). Кожен із цих авторів має солідний науковий доробок, і на сучасному етапі

виокремилися такі наукові школи: олігофренопедагогіка (Віт. Бондар, В. Синьов), спеціальна психологія (О. Мамічева, Л. Руденко), тифлопедагогіка (І. Моргуліс, Є. Синьова, С. Федоренко), сурдопедагогіка (Л. Фомічова), аутологія (К. Островська, В. Тарасун, Д. Шульженко), логопедія (М. Шеремет), інклюзія (О. Мартинчук, А. Колупаєва), реабілітологія (А. Шевцов, В. Нечипоренко).

Доведено, що наукове обґрунтування напрямів спеціальних досліджень значно сприяло створенню інноваційних моделей освітньо-корекційних систем у кожному регіоні України. За визначеними методологічними засадами та здійсненим емпіричним дослідженням особливостей становлення спеціальної освіти в Наддніпрянщині розкрито організаційні, структурні, системні, змістові та психологічні механізми розвитку спеціальних закладів освіти.

Обґрунтовано та впроваджено модель системи сучасної роботи української спеціальної школи.

Визначено специфіку Дніпропетровського освітнього регіону як синтез етнопсихологічних, духовних, моральних, просвітницьких, інтеграційних, корекційно-реабілітаційних стратегій ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Актуальність вказаної проблеми, її недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Становлення та розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття».

Мета дослідження полягає в здійсненні системного історико-педагогічного аналізу процесу становлення, функціонування й розвитку системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні як цілісної системи та системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині як її складової, а також впровадженні історичного практичного досвіду в сучасних умовах.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

1. Здійснити теоретико-історичний аналіз змісту, організації, напрямів, спеціальних методів становлення історії допомоги особам із особливими освітніми потребами.

2. Емпірично дослідити особливості розвитку складових спеціальної освіти в досліджуваній історичний період в Придніпров'ї.

3. Визначити показники та критерії розвитку та створення системи спеціальної освіти в Придніпров'ї.

4. Обґрунтувати модель, розробити й апробувати актуальну програму розвитку сучасної спеціальної та інклюзивної освіти в Придніпров'ї та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – історія розвитку спеціальної освіти в Україні.

Предмет дослідження – становлення та розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття.

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять: філософія освіти (В. Андрущенко, Г. Костюк, В. Максименко, В. Синьов, М. Ярмаченко); системний та діяльнісний підходи до вивчення особистості (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов); культурно-історична концепція розвитку спеціальної освіти (Віт. Бондар); положення про цілісний та комплексний підхід до вивчення розвитку когнітивних процесів (Віт. Бондар, В. Синьов, Є. Синьова, М. Шеремет); теорія взаємозв'язку процесів розвитку, навчання й виховання (І. Єременко); теорія реабілітації осіб засобами освіти (А. Шевцов).

Для розв'язання поставлених завдань на різних етапах дослідницької діяльності передбачено використання комплексу методів дослідження, а саме:

теоретичні (збір інформації, вивчення джерел, класифікаційний аналіз, термінологічний) – для визначення вихідних методологічних позицій та поняттєво-термінологічного апарату дослідження;

загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, хронологічний), що стали основою для визначення концепції дослідження, вивчення еволюції спеціальної освіти, обґрунтування основних періодів розвитку спеціальної освіти в Україні;

порівняльно-історичні (генетичний, порівняльно-зіставний, проблемно-хронологічний) – для виявлення конкретно історичних форм і тенденцій розвитку спеціальної освіти в досліджуваній період;

емпіричні – спостереження, бесіди, інтерв'ю;

парадигмальний – для забезпечення аналізу й порівняння нормативних документів, які визначали парадигми розвитку системи спеціальної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше: визначено сутність поняття «становлення спеціальної освіти у Придніпров'ї» як історико-географічного, етнокультурного та етнопсихологічного феномена нових організаційних форм та спеціальних методів становлення та удосконалення змісту в закладах спеціальної освіти; обґрунтовано критерії розвитку кожного структурного компонента моделі системи спеціальної освіти в конкретному регіоні як окремих чинників впливу на ефективність роботи закладів спеціальної освіти;

удосконалено методи дослідження результатів роботи з історико-педагогічними документами;

подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність, зміст та особливості розвитку сучасних стратегій спеціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Практична значущість одержаних результатів полягає в тому, що автором запропоновано модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, апробована в умовах спеціального закладу освіти, та надані рекомендації щодо її запровадження. Розроблено та представлено фрагмент регіональної цільової соціальної програми «Освіта Дніпропетровщини до 2024 року» в частині освіти дітей з особливими освітніми потребами (проект II «Особлива дитина»). Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти під час викладання таких дисциплін: «Історія корекційної педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Корекційна психопедагогіка», «Психокорекція осіб із особливими освітніми потребами», а також працівниками спеціальних закладів освіти.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології

за напрямом: «Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку».

Ключові слова: історичні етапи розвитку, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, дефектологія, модель, корекційна робота.

ABSTRACT

Isaieva O. V. Formation and development of the system of special education in the Dnipropetrovs'k region in the second half of the twentieth century - early twenty-first century. – A qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 - Special Education - Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2023.

The scientific and historical interest in the development of special education arose due to the relevance of research on historical phenomena, factors related not only to socio-political and economic upheavals, but also, for the most part, to the search and activation of educational areas, effective methods and techniques of teaching, development and upbringing of children from birth to adulthood. The philosophy of modern education refers to the history of personality formation from self-education to the system of institutional influences on it. With regard to the formation of local educational institutions in Ukraine, the centralization of power dictated and shaped the same trends in educational processes in all republics of the former Soviet Union, which were characterized by totalitarianism, lack of scientific substantiation of methods and special techniques, the ideology of pressure and humiliation of the child, lack of cooperation with parents, copying standard methods of reward and punishment in the educational processes of the school. At the same time, some bold and scientifically creative measures by government officials, school and extracurricular activities' management have revealed evidence of the development of educational and upbringing processes where the best historical trends and patterns of growth have been found and tested in psychological and pedagogical practice on a scientific and methodological basis, and remain relevant in the modern content of education.

In the thesis, in order to compare views, ideas, concepts, and proposals based on historical analysis, the dialectic of understanding nature as a cause of various disorders in children and socio-psychological and pedagogical difficulties and superstructures that have arisen as a result of pathological functioning of the central nervous system (brain) in children is presented. European scientists are abandoning the focus on natural pathology in favor of views and theories of knowledge supply through the environment.

The dissertation emphasizes the enlightening idea of world scientists, philosophers, priests, teachers, and doctors to create compensatory functional systems of intelligent signs to teach disabled children. Scientists have worked hard not only to create new systems of signs for learning, but also to make them an effective means of intellectual development of a child. The study found that scientists began to criticize small schools in the context of experimental sites, which indicates their responsibility to use adequate means and corrective techniques during the educational process. Teachers not only taught, but also paid attention to vocational training to teach students how to make tools for independent survival. The ideology of the Enlightenment formed new concepts and definitions such as moral education, humane and preserved regimes for the mentally ill, consistent treatment, constructive activity; prisons were transformed into hospitals, and insane asylums into separate sections of special institutions.

Given the social significance of helping people with mental disorders and significant achievements in the philosophy of medicine, psychology, and pedagogy, the history of attitudes toward special needs later evolved into the formation of personality in churches, hospitals, and private schools. The ideas of J. Seguin, S. Michel, Locke, Diderot, Rousseau, D. Pinel, V. Gaillard significantly influenced the creation of such institutions in our country. The first institution for children with psychophysical disorders was founded in Kyiv (1904) by Professor O. Sikorsky and a medical and pedagogical institute was opened.

The thesis reveals the relationship and essence of public education in Ukraine with the support of public organizations in the early twentieth century. Thus, medical, charitable, and public organizations put pressure on the state authorities to open new state institutions for "defective" children and teach them.

It was found that the world and domestic trends in helping such students were added to the medical model, and a new theory of normalization (correction) was added and began to dominate. These ideas were mainly implemented by psychiatrists who intensively studied the pathology of the nervous system, and there was an emphasis on scientific developments on the relationship between brain pathology and mental disorders. In Ukraine, the question of the importance of not only their treatment, but also education and upbringing in special schools is being raised. The definitions "educational system of social upbringing", "special educational approach", "defective child", "morally defective child" have appeared, which indicates a tendency to the formation of a "defective" childhood. Therefore, the method of critical analysis revealed that, according to the attitudes of government officials, students with special educational needs were understood as a separate category of people who were inept and socially dangerous. Fear and ignorance about them spread in society, they were called "fools", "idiots", "animals".

A significant breakthrough in the development of special education in Ukraine was made by fundamental scientific research of Ukrainian scientists in the field of higher, school, out-of-school and inclusive education.

The dissertation identifies the influence of the scientist's personality on purely national trends in the formation of educational, upbringing, correctional and developmental and inclusive areas and special methods and techniques (Vit. Bondar, I. Dmytrieva, V. Zasenko, O. Globa, S. Maksymenko, O. Mamicheva, O. Pozdnyakova, L. Rudenko, V. Syniov, E. Syniova, M. Suprun, V. Tarasun, I. Tatiachyкова, S. Fedorenko, O. Khokhlina, A. Shevtsov, M. Sheremet, D. Shulzhenko, S. Yakovleva). Each of these authors has a solid contribution to science, among which at the present stage have been distinguished among themselves and have their own research object and scientific school: oligophrenopedagogy (V. Bondar, V. Synev), special psychology (O. Mamicheva, L. Rudenko). Rudenko), typhlopedagogy (I. Morgulis, E. Sinyova, S. Fedorenko), sign language pedagogy (L. Fomichova), autology (K. Ostrovska, V. Tarasun, D. Shulzhenko), speech therapy (M. Sheremet), inclusion (O. Martynchuk, A. Kolupaieva), rehabilitation (A. Shevtsov, V. Nechyporenko).

It is proved that the scientific substantiation of the areas of special research has significantly contributed to the creation of innovative models of educational and correctional systems in each region of Ukraine. Based on the defined methodological principles and the empirical study of the peculiarities of the formation of special education in the Dnieper, the organizational, structural, systemic, content and psychological mechanisms of the development of educational institutions are revealed.

The model of the system of modern work of the Ukrainian special school is substantiated and implemented.

The specificity of the Dnipropetrovs'k educational region is defined as a synthesis of ethno-psychological, spiritual, moral, educational, integration, correctional and rehabilitation strategies for effective work with children with special educational needs.

The relevance of this problem, its insufficient theoretical and experimental study, led to the choice of the topic of the dissertation research "Formation and Development of the System of Special Education in the Dnipro Region in the Second Half of the Twentieth Century - the Beginning of the Twenty-First Century".

The purpose of the study is to carry out a systematic historical and pedagogical analysis of the process of formation, functioning and development of the system of education of children with psychophysical developmental disorders in Ukraine as an integral system, the system of special education in the Dnipro region as its component, and the implementation of historical and practical experience in modern conditions.

In accordance with the goal, the following tasks have been defined:

1. To carry out a theoretical and historical analysis of the content, organization, directions, special methods of formation of the history of assistance to persons with special educational needs.
2. To empirically investigate the peculiarities of the development of special education components in the studied historical period in the Dnieper.
3. To determine the indicators and criteria for the development and creation of a special education system in the Dnieper.

4. To substantiate the model, develop and test an actual program for the development of modern special and inclusive education in Dnieper and to test its effectiveness.

Object of research: The history of special education in Ukraine.

The subject of the study is the formation and development of the system of special education in the Dnipro region in the second half of the twentieth century - early twenty-first century.

The theoretical and methodological basis of the study was formed by: philosophy of education (V. Andrushchenko, H. Kostiuk, V. Maksymenko, V. Syniov, M. Yarmachenko), systemic and activity approaches to the study of personality (I. Bekh, H. Kostiuk, S. Maksymenko, V. Syniov); cultural and historical concept of special education development (Vit. Bondar); provisions on a holistic and integrated approach to the study of the development of cognitive processes (V. Bondar, V. Sinyov, E. Sinyova, M. Sheremet); theory of the relationship between the processes of development of education and upbringing (I. Yeremenko), theory of rehabilitation of individuals through education (A. Shevtsov).

Research methods. To solve the tasks at different stages of the research activity, the use of complexes of research methods is envisaged, namely theoretical (collection of information, study of sources, classification analysis, terminological) - to determine the ascending methodological positions and conceptual and terminological apparatus of the study;

general scientific (historical and pedagogical analysis, synthesis, generalization, chronological), which became the basis for defining the research concept, studying the evolution of special education, substantiating the main periods of development of special education in Ukraine;

comparative and historical (genetic, comparative and contrastive, problematic and chronological) to identify specific historical forms and trends in the development of special education in the study period;

empirical - observations, conversations, interviews;

paradigmatic - to ensure analysis and comparison of normative documents that determined the paradigms of development of the special education system.

The scientific novelty of the results obtained is that for the first time: the essence of the concept of "formation of special education in the Dnieper " as a historical, geographical, ethnocultural and ethnopsychological phenomenon of new organizational forms and special methods of formation and improvement of content in special education institutions is defined; the criteria for the development of each structural component of the model of the special education system in a particular region are substantiated as separate factors influencing the effectiveness of special education institutions;

methods of researching the results of work with historical and pedagogical documents have been improved;

scientific ideas about the nature, content and peculiarities of the development of modern strategies of special assistance to children with special educational needs have been further developed.

The practical significance of the obtained results lies in the fact that the author proposed a model of the system of functioning of a special educational institution and the organization of correctional work with children with special educational needs, tested in the conditions of a special educational institution, and provided recommendations for its implementation.

A fragment of the regional target social program "Education of the Dnipropetrovsk region until 2024" was developed and presented in the part of education of children with disabilities (Project II "Special Child"). The materials of the dissertation research can be used by scientific and pedagogical workers of higher education institutions during the teaching of the following disciplines: "History of correctional pedagogy", "Introduction to the specialty", "Correctional psychopedagogy", "Psychocorrection of persons with special educational needs", as well as by employees of special institutions education

The dissertation research was carried out in accordance with the thematic plan of research work of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation in

the following areas: "Education, upbringing, social and labor adaptation of children with mental and physical development disorders".

Key words: historical stages of development, special education, inclusive education, children with special educational needs, defectology, model, correctional work.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

1. Ісаєва О. Історико-педагогічні аспекти: розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 160–177. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.148>

2. Ісаєва О. Трансформація спеціальної освіти в умовах розвитку інклюзії: нормативно-правовий аспект. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*». 2020. № 6(34), Vol. 1. С. 59–66. <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.10>

3. Ісаєва О. Генеза спеціальних освітніх закладів у західній Європі, Російській імперії та СРСР: витоки та підвалини створення системи спеціальної освіти в Україні. *Сучасні аспекти науки: 8-й том колектив. монографії*. 2021. С. 94 – 114. Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-8-2021.pdf>

4. Ісаєва О. Емпіричне дослідження результатів впровадження інклюзивного навчання (порівняльна характеристика). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Вип. 42. С. 14-28. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.02>.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ.....	23
1.1. Теоретичні засади становлення спеціальної освіти в Україні	23
1.2. Історія розвитку спеціальної освіти в Україні.....	40
Висновки до першого розділу.....	71
РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ.....	75
2.1. Особливості стану спеціальної та інклюзивної освіти Придніпров'я.....	75
2.2. Соціально-педагогічні передумови становлення спеціальної освіти на Дніпропетровщині в період з 1945 по 1970 рік	98
2.3. Формування мережі спеціальних закладів освіти у 70-ті – 90-ті роки XX століття на Дніпропетровщині.....	117
2.4. Розвиток спеціальної освіти на Дніпропетровщині в роки незалежності (1991-2010 роки).....	133
2.5. Трансформація спеціальної освіти Дніпропетровщини в умовах розвитку інклюзивної освіти.....	152
Висновки до другого розділу.....	172
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ДНІПРОПЕТРОВЩИНІ.....	176
3.1. Створення моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	176
3.2. Результати формувального експерименту моделі функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	199
3.3. Рекомендації щодо запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	210
Висновки до третього розділу.....	224
ВИСНОВКИ.....	227
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	234
ДОДАТКИ.....	253

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ДНУ – Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара;
ДОМРЦ – комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради»;
ІНП – індивідуальні навчальні плани
ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр;
КЗО – комунальний заклад освіти;
КМУ – Кабінет Міністрів України;
МОЗ – Міністерство охорони здоров'я;
МОН – Міністерство освіти і науки;
МПК – медико-педагогічні кабінети;
НАПН – Національна академія педагогічних наук
НКО – Народний комісаріат освіти;
НРЦ – навчально-реабілітаційний центр;
ООП – особливі освітні потреби;
ОП – особливі потреби;
ОПМПЦ – обласний психолого-медико-педагогічний центр;
ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація;
РНК – Рада народних комісарів;
СРСР – Союз радянських соціалістичних республік;
УДУ – Український державний університет;
УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка;
ЦК КП(б) – Центральний Комітет Комуністичної партії.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Філософія спеціальної освіти потребує детального вивчення етапів становлення корекційно-педагогічної та реабілітаційної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Плеядою українських учених визначено напрями, особливості та зміст психолого-медико-педагогічної допомоги залежно від соціально-політичних та економічних станів суспільства в той чи інший історичний період. Українські наукові школи під керівництвом Віталія Бондаря, Івана Єременка, Світлани Миронової, Віктора Синьова, Євгенії Синьової, Миколи Супруна, Валентини Тарасун, Людмили Фомічової, Андрія Шевцова, Марії Шеремет, Діни Шульженко спрямували дослідницькі зусилля на виявлення історико-педагогічних даних, які вплинули на розвиток спеціальної освіти в галузі олігофренопедагогіки (В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Одінченко, Л. Чепурна), спеціальної психології (Л. Руденко, Д. Супрун, О. Хохліна), сурдопедагогіки (В. Шевченко), логопедії (О. Мартинчук, О. Потапенко), ортопедагогіки (О. Глоба, О. Романенко, О. Чеботарьова, І. Чухрій), аутології (Л. Рибченко, Х. Сайко, О. Шульженко).

Водночас висвітлені аспекти, розкриваючи специфіку означених вище галузей спеціальної освіти та організаційно-змістових механізмів соціально-педагогічної допомоги дітям з ООП по всій Україні, не дають цілісного уявлення про можливий спектр особливостей цієї допомоги в кожному окремому регіоні нашої країни. У кожному регіоні, зважаючи на різницю в етнокультурі, етнопсихології населення, перебігу історичних подій, розвиток регіональної освіти має свою специфіку щодо змісту, організаційних форм та результатів педагогічних зусиль у закладах спеціальної освіти.

Недостатньо розробленим є історичний аспект спеціальної допомоги дітям з ООП у Придніпров'ї (Дніпропетровщина), тому ми обрали темою нашого дисертаційного дослідження «Становлення та розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження здійснювалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку». Тема дисертаційної роботи була затверджена на засіданні вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 24 вересня 2020 року).

Мета дослідження полягає в здійсненні системного історико-педагогічного аналізу процесу становлення, функціонування й розвитку системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні як цілісної системи та системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині як її складової, а також впровадженні історичного, практичного досвіду в сучасних умовах.

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

1. Здійснити теоретико-історичний аналіз змісту, організації, напрямів, спеціальних методів становлення історії допомоги особам із особливими освітніми потребами.

2. Емпірично дослідити особливості розвитку складових спеціальної освіти в досліджуваній історичний період у Придніпров'ї.

3. Визначити показники та критерії розвитку та створення системи спеціальної освіти в Придніпров'ї.

4. Обґрунтувати модель, розробити й апробувати актуальну програму розвитку сучасної спеціальної та інклюзивної освіти в Придніпров'ї та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – історія розвитку спеціальної освіти в Україні.

Предмет дослідження – становлення та розвиток системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття).

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять: філософія освіти (В. Андрущенко, Г. Костюк, В. Максименко, В. Синьов, М. Ярмаченко);

системний та діяльнісний підходи до вивчення особистості (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов); культурно-історична концепція розвитку спеціальної освіти (Віт. Бондар); положення про цілісний та комплексний підхід до вивчення розвитку когнітивних процесів (Віт. Бондар, В. Синьов, Є. Синьова, М. Шеремет); теорія взаємозв'язку процесів розвитку, навчання і виховання (І. Єременко); теорія реабілітації осіб засобами освіти (А. Шевцов).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань на різних етапах дослідницької діяльності використано комплекс методів дослідження, а саме:

теоретичні – теоретико-історичний аналіз і зіставлення інформації із загальної і спеціальної психолого-педагогічної та медичної наукової літератури, узагальнення та систематизація сучасних регіонально-освітніх даних – з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення;

загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, хронологічний), що стали основою для визначення концепції дослідження, вивчення еволюції спеціальної освіти, обґрунтування основних періодів розвитку спеціальної освіти в Україні;

порівняльно-історичні (генетичний, порівняльно-зіставний, проблемно-хронологічний) – для виявлення конкретно історичних форм і тенденцій розвитку спеціальної освіти в досліджуваній період;

емпіричні – спостереження, бесіди, інтерв'ю;

парадигмальний – для забезпечення аналізу й порівняння нормативних документів, які визначали парадигми розвитку системи спеціальної освіти;

формувальний експеримент – для обґрунтування та перевірки ефективності експериментальної системи та апробації програми дослідження й визначення ефективних шляхів вирішення проблеми, що досліджується;

математично-статистичні (методи математичної статистики із застосуванням *t*-критерію Стьюдента) – для оцінки динаміки впливу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше: визначено сутність поняття «становлення спеціальної освіти в Наддніпрянщині» як історико-географічного, етнокультурного та етнопсихологічного феномена нових організаційних форм та спеціальних методів становлення та удосконалення змісту в закладах спеціальної освіти; обґрунтовано критерії розвитку кожного структурного компонента моделі системи спеціальної освіти в конкретному регіоні як окремих чинників впливу на ефективність роботи закладів спеціальної та інклюзивної освіти;

удосконалено методи дослідження результатів роботи з історико-педагогічними документами.

подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність, зміст та особливості розвитку сучасних стратегій спеціальної допомоги дітям з ООП.

Практична значущість одержаних результатів полягає в тому, що автором запропоновано модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, апробована в умовах спеціального закладу освіти, та підготовлено рекомендації щодо її запровадження. Розроблено та представлено фрагмент регіональної цільової соціальної програми «Освіта Дніпропетровщини до 2024 року» в частині освіти дітей з особливими освітніми потребами (проект II «Особлива дитина»). Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти під час викладання таких дисциплін: «Історія корекційної педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Корекційна психопедагогіка», «Психокорекція осіб із особливими освітніми потребами», а також працівниками спеціальних закладів освіти.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Результати досліджень оприлюднені на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних: Міжнародній науково-практичній конференції «Професійно-трудове навчання осіб з інтелектуальними порушеннями як засіб їх соціалізації» (Дніпропетровськ, 2015); Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні: комплексний підхід» (Львів, 2017); II Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих

вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір» (Запоріжжя, 2021); Міжнародній науково-практичній конференції «Європейські практики інклюзивної освіти» (Київ, 2022); Міжнародній науковій конференції «Наукові дослідження у сфері педагогіки і психології» (Київ, 2023);

всеукраїнських: I Всеукраїнській конференції «Інклюзивна освіта України: проблеми та перспективи розвитку» (Луцьк, 2016); I з'їзді корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпропетровськ, 2016); II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (Львів, 2018); II з'їзді корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми проблемами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019); Науково-практичній конференції «Корекційна спрямованість допомоги дітям та підліткам з розладами аутистичного спектра» (Київ, 2021); наукових семінарах та звітних конференціях факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова (2020-2023 рр.).

Результати дослідження було **впроваджено** в роботу: Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 161 від 30 жовтня 2023 року), Департаменту освіти і науки Дніпропетровської обласної державної адміністрації (довідка № 5497/0/211-23 від 20 жовтня 2023 року), Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 888 від 13 листопада 2023 року), Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 123 від 24 серпня 2023 року), Комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 19-13/02-62 від 01 листопада 2023 року).

Публікації. Зміст дисертаційного дослідження відображено в 6 публікаціях, з них: 3 статті у наукових фахових виданнях, 1 стаття у закордонному науковому виданні та 2 тез доповідей.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 186 найменувань, з яких 30 – іноземними мовами та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 285 сторінок, основний зміст роботи викладено на 252 сторінках. У дисертації подано 21 таблиця та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1.1. Теоретичні засади становлення спеціальної освіти в Україні

Суспільство як найскладніша соціальна система, включно з освітньою сферою, може перебувати у своєму розвитку на різних етапах: соціальному, економічному чи політичному. Залежно від цього його поділяють на традиційне, перехідне і сучасне. Починаючи з 1991 р. Україна переходить і розбудовує власну освітню систему, але, як стверджують А. Колупаєва та О. Таранченко, продовжує інерційний розвиток, керуючись державоцентричним управлінням в освіті людей з особливими освітніми потребами [83, с. 9].

Розгляд історичних аспектів спеціальної освіти в Україні неможливий без загальноєвропейського контексту освіти дітей з особливими потребами.

Розглянемо генезу системи спеціальних освітніх закладів та еволюцію ставлення суспільства та держави до людей з ОП. Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців свідчать про те, що до XVIII століття люди з обмеженими можливостями стикалися з бездушним, жорстоким або зневажливим ставленням. Вони не могли брати участі в суспільному житті, не мали місця в полісі, їм заборонялося одружуватися або отримувати спадщину тощо. Їх вважали нижчими істотами й позбавляли прав і привілеїв [158; 174].

У цей час поширеною була думка, що більшість людей з обмеженими можливостями абсолютно нездатні отримати користь від будь-якого навчання. Адже на той час домінували погляди, що певне порушення було завдано Богом чи дияволом і тому могло бути вилікуване лише божественним втручанням. Тож давній період рясніє незліченними історіями зцілення, багато з яких просякнуті аурую чудес. До кінця XV століття легенди й перекази про чудеса поступилися більш-менш стабільній компіляції завірених записів. До кінця наступного століття кількість відомостей у цій сфері поступово збільшувалася та з'являлися нові ідеї, зокрема

щодо осіб з порушеннями слуху. Однак порушення в людей залишалися головним чином предметом філософського дослідження, а не предметом доброзичливості чи філантропії. Певний слабкий інтерес до впровадження освіти людей з обмеженими можливостями був не більше ніж спекулятивним зауваженням.

Починаючи з XVIII століття спостерігалось формування великого масиву знань про світ, а гуманістична філософія та демократична думка цього періоду спонукали до ідей про рівність усіх людей і людську відповідальність піклуватися про інших, особливо про людей з особливими потребами [166, с. 360]. Зокрема, у Європі та Британії вперше звернулися до питання освіти людей з обмеженими можливостями. У контексті освіти і виховання таких людей заслуговує на особливу увагу філософія Дж. Локка, яка вийшла за межі попередньої орієнтації на природу. Локк відмовився від понять вроджених здібностей і загальнолюдської природи, і замість цього розвинув теорію *tabula rasa* (чистої дошки), стверджуючи, що навколишнє середовище постачає всі знання через почуття.

У Франції філософію Джона Локка з ентузіазмом сприйняли, засвоїли й натуралізували, щоб зробити офіційною епістемологією школи філософів [184]. І найсильніше реформаторський дух викристалізувався у філософів французького Просвітництва (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Вольтер та ін.), які відкинули спекулятивну метафізику попереднього століття і спробували повернути людство від його заклопотаності Богом до усвідомлення потреб своїх ближніх. Їхня філософія торкалася теми поліпшення добробуту різних груп людей – від бідних і рабів до в'язнів, божевільних та людей з обмеженими можливостями.

Тож незважаючи на те що спеціальна освіта виникла в багатьох національних контекстах, французький вплив був настільки масштабним, що письменник 1881 р. зауважував, що «великі задуми та винаходи для усунення або полегшення фізичних чи розумових вад, які є значущими показниками для сучасної цивілізації, були сформовані у Франції» [175, с. 60].

У міру розвитку інноваційної педагогіки для допомоги особам з обмеженими можливостями виникло те, що мало стати майже універсальним прогресом у спеціальній освіті. Першими виявляли інтерес до навчання глухих, а потім сліпих. Навчання та підготовка для людей з порушеннями розумового розвитку, як правило, відбувалися набагато пізніше і лише після успіху серед дорослого населення з психічними захворюваннями [183].

Абат Шарль Мішель де л'Епе (1712–1789) засвоїв ідеали Просвітництва про рівність, змішав їх з новими концепціями про мову та її розвиток і приєднав їх до сенсаційної філософії Джона Локка та французьких філософів для розробки інноваційних підходів до освіти глухих людей. Раніше робилися спроби навчати глухих людей, але робота л'Епе відрізнялася від піонерських підходів у Англії, Іспанії, Нідерландах та Німеччині, які зробили символи ефективним засобом у читанні, мовленні та засвоєнні мовлення в процесі навчання. На відміну від цього, л'Епе припустив, що «можна було б навчати глухонімих письмовими символами, які завжди супроводжуються розумними знаками» [163, с. 26]. Щоб створити мову знаків, л'Епе використав ідіосинкратичні знаки власних зіниць, а також уже наявну сукупність жестів, знаків і алфавітів пальців. Доктрина л'Епе, яка пропагує тиху мову рук, була революційною в контексті того часу. Розробляючи та навчаючи за допомогою мови жестів, л'Епе конкретизував філософські роздуми Локка, Дідро та Руссо, водночас зазначаючи, що знак є єдиним ефективним засобом для інтелектуального розвитку глухих людей і що мова більше не є центральною в їхній освіті. Вплив л'Епе був настільки виразним і його відданість глухим вихованцям була настільки помітною, що він просував і спрямовував інновації для інших груп з обмеженими можливостями, зокрема для сліпих, а також для тих, хто мав розумову недостатність [182].

Не бракувало філософських роздумів про проблеми та можливості незрячих людей. Зокрема, Ж. Моліне, Дж. Берклі, Дж. Локк, Д. Дідро досліджували різні аспекти сліпоти. Услід за успішною місією л'Епе з глухими учнями, у 1784 р.

Валентин Гаюї відкрив маленьку школу, яка визнана першою школою у світі для сліпих. Гаюї викладав методом рельєфного друку, однак він приділяв увагу професійній підготовці: учні вчилися ткати, виготовляти кошики та циновки, плести стільці та майструвати мотузки [164].

Формальне дослідження розумової недостатності має багату історію. Деякі з видатних науковців у галузі медицини, починаючи з епохи Відродження, визнавали та вивчали з надзвичайною проникливістю окремі аспекти субнормальності [172]. Однак розумова відсталість і психічні захворювання були глибоко переплетені протягом століть. Хоча тема відмінності між *fatuus naturalis* (народженими дурнями) і *non compos mentis* (тими, які втратили розум) відома з XIII століття, абстрактні концептуалізації та диференціації між деменцією та субнормальністю не розвивалися до початку 1800-х [174; 169].

Тривале підтримання концепції розумової відсталості як підтипу божевілья призводило до того, що на той час перевага надавалася медичному лікуванню людей з психічними захворюваннями, а не освітньому втручанням для дітей з інтелектуальними порушеннями. Притулки для божевільних стали поширеними в Європі наприкінці XVIII століття. Психічнохворі люди в Парижі та його околицях були зосереджені в установах Бісетр (для чоловіків) і Сальпетрієр (для жінок) – божевільні, які були справді сховищами для безнадійних і залежних.

Божевільних, осіб з психофізичними порушеннями, старих ізгоїв, альбіносів, епілептиків, інакомислячих, єретиків та інших осіб, які спричиняли підрив соціального чи релігійного порядку, було багато серед ув'язнених [162]. Життя там характеризувалося жорстоким поведінням, насильством і голодуванням. Ув'язнених приковували до оголених ланцюгів у приміщеннях під землею, де кишіли щури, і годували лише хлібом і супом [168].

Медична реформа була частково спробою соціальної реформи в епоху Просвітництва, і пов'язувалася з Філіпом Пінелем (1745–1826), відомим як перший психіатр Франції. Пінель впроваджував своє «моральне лікування», по суті, гуманні

та методологічні режими для психічно хворих, які базувалися на конструктивній діяльності, доброті, мінімальній стриманості, структурованості, рутині та послідовному лікуванні (Kauffman, 1976). Завдяки цьому Пінель зіграв важливу роль у перетворенні установ для догляду за психічно хворими пацієнтами з в'язниць на лікарні. Згідно з реформами, запровадженими Пінелем, статус тих, хто мав розумові відхилення, також був підвищений.

Справжній інтерес до освіти людей з інтелектуальними порушеннями зазвичай починається з 1800 року, коли Жан Марк Гаспар Ітар (1774–1838), молодий лікар, який співпрацював із закладом для глухих у Парижі, опублікував попередні результати перших зареєстрованих спроб виховувати дитину з психофізичними порушеннями, так званого Дикого Хлопчика з Аверона. Едуард Сеген, французький лікар і педагог, який був учнем Ітара та успішно продовжував його роботу, розширив та узаконив освітню діяльність для людей з психофізичними порушеннями [165].

Пройнятий духом Просвітництва, Сеген був переконаний, що освіта є загальним правом і що суспільство зобов'язане поліпшувати долю всіх своїх членів. Люди з психофізичними порушеннями були одними з найбільш нужденних [160]. Для Сегена завдання їхньої освіти було частиною ширшого суспільного руху за скасування соціальних класів і встановлення справедливого суспільства [171].

У 1826 р. в Парижі був створений спеціальний інститут для навчання дітей з психофізичними порушеннями; у 1828 р. створено у Бісетрі окрему секцію для людей з психофізичними порушеннями. У 1838 р. Сеген заснував невелику приватну школу; у 1842 р. він став керівником школи Бісетр. Методологічно Сеген удосконалив і розвинув методи Ітара і, як прокоментував Ерл Барнс 1943 року, «привніс у дослідження психіки людей з психофізичними порушеннями надзвичайно багатий досвід» [167, с. 213]. Його комплексний підхід заклав основу майже всіх інституційних та освітніх розробок XIX століття для дітей та молоді з

психофізичними порушеннями, тому вплив французьких педагогічних ініціатив був всеосяжним.

Вслід за французькими піонерами у Європі та Північній Америці одночасно виникли рухи за надання послуг людям із категорії глухих, сліпих та осіб з психофізичними порушеннями. І, враховуючи національні особливості, загальні контури втручання були схожими. Британці не запізнилися з розвитком освіти для людей з обмеженими можливостями. Проте революційний вітер, який роздмухав американську битву за свободу та Французьку революцію 1789 р., вселив страх у серця британців і створив один домінуючий спосіб у британській думці в той неспокійний період — ворожість до всього французького.

Дійсно, інтелектуальний настрій у Франції суттєво відрізнявся від Англії: британський соціальний клімат, який сприяв освіті деяких осіб з порушеннями, мав тенденцію бути євангельським, а не філософським. Замість того, щоб наслідувати суворий інтелектуальний підхід, який використовували французи, британці почали впроваджувати здебільшого утилітарний спосіб спеціальної освіти. Освіта, що зароджувалася, була продовженням схем управління бездохідними, залежними, сиротами та «порочними» дітьми.

У педагогічній сфері британські реформатори, не заперечуючи принципів допомоги, значною мірою засуджували французькі досягнення, зокрема французьку методологію. Наприклад, Сеген зазначає, що «революційні та творчі роздуми французів щодо психології глухих мали невеликий або зовсім не впливали на навчання глухих в Англії» [178, с. 96]. Система жестової мови, розроблена л'Епе, була охарактеризована як «зовсім марна» та «абсурдне марнування часу» [178, с. 115].

Певні рухи щодо освіти дітей з психофізичними порушеннями відбувалися і в Україні. На основі аналізу науково-педагогічних джерел встановлено, що в 70–80-х рр. XIX століття приватні благодійні товариства (наприклад, Товариство трудової допомоги глухонімих) відповідно до закону від 5 грудня 1866 року відкривали в

Україні школи для аномальних дітей: глухонімих, сліпих, з вадами психофізичного розвитку [156]. У 1893 р. було сформовано перший притулок для калік і паралізованих дітей на кошти приватної підприємниці А. С. Балицької.

Наприкінці XIX століття з'явилася потреба у створенні притулків для дітей з порушеннями психофізичного розвитку та епілептиків, які теж потребували спеціальної опіки й турботи. Перший заклад для дітей з такими порушеннями був відкритий професором О. Сікорським у 1904 р. в Києві (Лікувально-педагогічний інститут) [132]. Здебільшого ініціатива щодо піклування про дітей з порушеннями розвитку надходила від громадських організацій і приватних осіб.

На початку XX ст. в системі державної освіти України були реалізовані перші кроки для відкриття спеціальних закладів. У 1911 р. на кошти відділу народної освіти було відкрито перший допоміжний клас для розумово відсталих дітей у Пушкінському міському училищі в Харкові. А в 1915/1916 н. р. відбулося відкриття допоміжних класів у восьми початкових училищах. Декретом від 25 січня 1919 року «Про передачу всіх навчальних закладів у розпорядження відділу освіти» філантропічно-опікунські заклади для сліпих, глухих і з вадами психофізичного розвитку увійшли до системи народної освіти та набули розвитку як державні установи [132; 43].

Отже, ставлення до людей з порушеннями співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями, які формувалися в процесі розвитку людства і керувалися ідеологічними установками, громадською думкою та системою соціально-політичного ладу, а саме медичною моделлю. За такого ставлення люди з особливими потребами вважалися хворими та такими, що потребували лікування, догляду, особливих «сегрегаційних» умов і закладів. Пізніше, в 1970-х рр. XX ст., у Скандинавії як альтернатива медичній моделі виникла теорія нормалізації (соціальної кореляції).

Зауважимо, що європейські вчені Д. Джонсон, У. Мілс, В. Мюллер проводили паралелі з ученням Л. Виготського, який визначив соціальний аспект

компенсаторної здатності дитини як головний, тоді як інші пов'язували з біологічними причинами, а соціальні визначали як другорядні (у 1930 р. його твори були заборонені на 30 років). Основні положення вченого стали визначальними в концепції нормалізації, були каталізатором формування правової моделі сприйняття (включення) тих, хто був виключений із суспільного життя.

Концепція нормалізації спирається на такі положення: дитина з ООП здатна оволодіти різними видами діяльності, а суспільство має змінити ставлення та забезпечити умови життя, наближаючи їх до «нормальних», а також забезпечувати права та інтереси людей з ОП та сприяти їхній адаптації. Виховання дитини з ООП відповідно до усталених культурних норм суспільства відкривало для них нові можливості – навчання з однолітками, що зламало суспільну свідомість щодо розвитку дітей з ООП. Так почалася інтеграція з рівними за віком. Проте ті ж європейські дослідники визнають, що нормалізація не враховує широкий спектр індивідуальних відмінностей, які існують у суспільстві, «норма» також має відносне тлумачення, типізацію суспільного ставлення до дітей з ООП, невідповідність визнаних нормі.

Дослідники соціальних відносин у Європі Д. Андерс, Д. Лупарт, Г. Лефрансуа зауважують, що з 90-х рр. ХХ століття теорія інклюзії є провідною моделлю соціальних відносин до людей з особливими потребами. Це означає, що суспільство має створити умови для задоволення потреб кожної людини. Інклюзія передбачає збереження відносної автономії кожної соціальної групи, а сприйняття і стиль поведінки повинні змінюватися на основі плюралізму різних звичаїв і думок [79; 81].

До початку 1920-х рр. в Україні існувала невелика кількість приватних або благодійних закладів, які опікувалися дітьми з проблемами слуху, зору та психіки [155]. Педагоги-ентузіасти надали їм початкові знання та навчили певних доступних ремісничих навичок. Такі єдині установи діяли на ініціативних засадах [155; 126]. Лише у 1920-х рр., зі спробою побудови в Україні (історично точніше – УРСР) соціальної держави, вперше в історії освіти почалося запровадження системних

заходів щодо догляду та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку. У цей період розпочато збалансовану диференціацію дітей з урахуванням фізіологічних і вікових особливостей формування їхнього організму та навчальних здібностей.

Індивідуалізація навчання й виховання дітей у цей час набула поширення у формі психологізації навчального процесу [89]. Водночас не можна не враховувати науково-педагогічні передумови, які дали змогу здійснити диференційований та індивідуалізований підхід до виховання дітей та молоді, до організації їх життя. Передумови та рушійні сили впровадження такого підходу в цей час включають розвиток і значні досягнення експериментальної педагогіки, яка започаткована в Європі в другій половині XIX ст.

До них належать дослідження В. Бехтерева, О. Лазурського, М. Ланге, П. Лесгафта, В. Кащенко, О. Нечаєва, М. Румянцева, І. Сікорського, А. Біне, Е. Клапаред, В. Лей, Е. Мейман, Г. Річард, С. Холл. У їхніх дослідженнях порушувалися питання визначення та врахування індивідуальних особливостей розвитку (фізіологічних, психічних, соціально-психологічних) дитини; адаптація процесу навчання до наявних, генетичних можливостей дитини; специфіка дітей з психофізичними порушеннями та пошук можливостей компенсуючого виховання і навчання; боротьба з важковиховуваністю. Ці ідеї активно поширювалися та впроваджувалися на українських землях. Науково-практична розробка окремих освітніх проблем здійснювалася переважно на основі особистої ініціативи зацікавлених викладачів університетів Харкова, Києва, Одеси, а також зусиллями педагогів-ентузіастів і громадських діячів, не байдужих до культурно-освітньої роботи [105].

Хоча до початку 1920-х рр. у вивченні та епізодичному ефективному впровадженні результатів експериментальних досліджень з цих питань було зроблено багато, але бракувало системності та послідовності в підходах та зв'язку індивідуальних зусиль науковців і практиків-благодійників [155]. А організація та

діяльність навчальних закладів для «особливих» дітей цілком залежала від ініціативи меценатів.

До початку 1920-х рр. в Україні не існувало державних наукових установ, які б проводили системні, цілеспрямовані дослідження з педагогіки [105], зокрема спеціальні, як не існувало мережі державних навчальних закладів для дітей з психофізичними порушеннями. З цього часу поширювалися ідеї про необхідність створення державної системи соціальної допомоги дітям з психічними та фізичними порушеннями, яка б передбачала їхнє навчання, виховання та лікування в спеціальних закладах, а також всебічне вивчення таких дітей. Їх неодноразово висловлювали І. Сікорський, В. Кащенко, Г. Трошин, А. Владимирський, О. Щербина, П. Мельников, В. Ветухов, М. Котельников та інші на нарадах і конференціях [30]. Однак тоді влада не пішла назустріч «особливим» дітям.

У 1920 р. один із ініціаторів відновлення педагогічного процесу на дитиноцентричних засадах український педолог О. Попів у своїй програмній праці «Декларація Наркомату освіти УСРР про соціальне виховання дітей» окреслив наміри робітників і селян змінити підходи до навчання і виховання. Він писав, що, організовуючи нову «виховну систему соціального виховання», стоїть завдання реалізувати педагогічну мрію – охопити все життя кожної дитини правильним вихованням, реалізувати нарешті «права дитини» [16]. У цьому аспекті засадничою стала проголошена у згаданому документі ідея про «догляд за всіма дітьми, включно з хворими та дефективними, «неповнолітніми правопорушниками» та цілими групами дітей, які потребують особливого виховного підходу» [16].

Термін «дефектна» дитина був поширеним як у радянському, так і в європейському науково-освітньому просторі принаймні до 1960-х рр. і використовувався для характеристики дітей з різними порушеннями. Так само термін «морально неповноцінна» дитина широко використовувався для опису дітей-порушників або бездомних дітей, але лише до 1930-х рр.

Для дотримання принципу історизму будемо оперувати термінами, які використовувалися в певний історичний час в офіційних матеріалах. Потрібно наголосити, що в другій половині ХХ ст. поступово, з поширенням людиноцентричної парадигми суспільного розвитку в Європі, використання термінів, які принижують чи морально впливають на людину, було скасовано навіть у науковій сфері.

Необхідно вказати, що вже прийнятий в УРСР у 1922 р. Кодекс законів про народну освіту затверджував поділ усіх дітей країни на певні групи за станом їхнього фізичного та психофізичного розвитку [15]. Виділялися «нормальні» і «дефектні» діти, а тому визнавалася нагальна необхідність організації поряд із навчальними закладами для нормальних (звичайних) дітей і навчальних закладів для дітей з психофізичними порушеннями. Відповідальність за роботу таких закладів покладалася на Міністерства освіти (тоді ПКЕ УРСР) і Міністерство охорони здоров'я (тоді ПКХ УРСР). За типом аномалій розвитку дітей їх було поділено на три підгрупи (сліпі, глухі, з психічними розладами), і держава визнала необхідність забезпечення «інтересів кожної з цих груп дітей» [15].

Важливу роль відіграв і розпочатий владою масовий облік усього дитячого населення СРСР, який сприяв виявленню дітей, які потребували особливих умов проживання та навчання. Таким чином, з початку 20-х рр. ХХ століття проблеми виховання «дефектного дитинства» почали розглядатися й вирішуватися в Україні на загальнодержавному рівні як актуальне медико-педагогічне завдання. З цією метою відповідно до п. 255-261 Кодексу законів про народну освіту УРСР вперше в чотирьох великих містах України, а саме в Харкові (тодішній столиці УРСР), у Києві, Одесі та Дніпропетровську створено медико-педагогічні кабінети, які спрямовані на:

- 1) проведення наукових досліджень фізичної та духовної природи дитини, яка потрапляє до кабінету;

2) розробка науково-експериментальних питань практики та організації життєдіяльності закладів для дітей з дефективністю [97].

До завдань МПК входило також проведення занять із співробітниками відповідних закладів соціального виховання для підготовки їх до розуміння природи дефективних дітей та розробка «методик і посібників» [97]. Діяльність МПК, яка тривала до початку 1930-х рр., мала значний регіональний вплив на виявлення «особливих» дітей, упровадження та поширення серед педагогів педологічного підходу до їх вивчення та навчання, сприяючи таким чином інноваційній, суспільно значущій ідеї індивідуалізації освіти в Україні [97].

У 1930-х рр. замість МПК при відділах народної освіти були створені медико-педагогічні комісії, які обстежували дітей з обмеженими можливостями чи труднощами в навчанні та за потреби направляли їх до відповідних навчальних закладів або на лікування. У 1990-х рр. такі комісії називалися психолого-медико-педагогічними консультаціями.

Із законодавчих та інструктивних матеріалів УСРР середини 1920-х рр., зокрема з оперативного плану відділу соціального виховання (Упрсоцвих) УКП УСРР на 1925–1926 рр., випливає, що в них є окремий розділ «Допоміжна школа», що вказувало на доцільність формування мережі допоміжних шкіл [99], де мали б навчатися діти з труднощами в навчанні та розумовими розладами. Виходячи із західноєвропейських статистичних підрахунків, кількість дітей, які потребують допоміжної школи, становила 3 %, тоді для України кількість таких дітей на той час визначалася понад 50 тис. осіб [99]. Документ також виділив категорію дітей, які «перебувають між нормою і патологією і яких не можна назвати ненормальними в прямому сенсі» [99], але потрапляючи в державну школу, вони гальмують «нормальний робочий процес».

Автори документу наголошували, що наприкінці XIX століття в Західній Європі почали організовувати спеціальні класи при школах і окремі школи для таких дітей, однак в Україні мережа таких шкіл не тільки не розвивалася з 1914 р., але й та

невелика кількість цих шкіл, що існувала до Першої світової війни в Києві та Харкові, зникла до 1922 р. [99]. Тому, визнаючи на державному рівні необхідність спеціальних класів у звичайних школах, «Упросоцвих вважав за потрібне і можливе з наступного року приступити до організації допоміжних класів, а у великих осередках і цілих шкіл... приблизно для 7500 дітей» [99]. Однак, через брак фінансування «на місцях» це завдання виконувалося повільно.

Діяльність новостворених українських педагогічних та медико-педагогічних державних установ, які опікувалися первинною диференціацією дитячого населення на основі його обстеження та диференціації дітей залежно від стану та особливостей розвитку, заклала основу цілеспрямованого розвитку медико-педагогічного супроводу різних груп дітей, зокрема й «особливих». Головне, щоб і в освітньому середовищі, і в суспільстві поширювалися гуманістичні уявлення про сприйняття аномальної дитини не лише як особистості, яка потребує догляду, а й як особистості зі своїми індивідуальними та соціальними потребами, яку можна й потрібно соціалізувати [29].

Відповідно до імplementованого у 1926 р. «Положення про дитячі будинки» було істотно видозмінено мету, завдання, зміст, форми й методи діяльності дитячих закладів. Оскільки відразу після громадянської війни такі заклади реалізовували в основному функцію «порятунку дитячого населення» від голоду й холоду, то у вказаний період на перший план виходять соціально-педагогічні аспекти їхньої діяльності [76]. Відповідно до Постанови РНК УРСР від 24 вересня 1929 року «Про заходи щодо поліпшення роботи у справі виховання і навчання дефективних дітей і підлітків» дитячі будинки було видозмінено на школи-інтернати для глухих, сліпих і з вадами психофізичного розвитку дітей і підлітків, а недержавні організації як «пережиток минулого» були усунені від суспільного захисту дітей [43].

Беззаперечним є той факт, що декларований в Україні у 20-ті роки підхід до розвитку системи освіти був зорієнтований на гуманістичне врахування різноманіття особливостей дітей та забезпечення соціальних інтересів усіх категорій дітей. На той

час соціально-педагогічно доцільним було створення спеціальних, окремих навчальних закладів для «особливих» дітей, де їм могли б надавати медичну та реабілітаційну допомогу, певні знання відповідно до їхніх можливостей і стану здоров'я, а також певні навички, щоб соціалізуватися в майбутньому. І хоча через матеріально-економічні труднощі перших десятиліть комуністичній владі в Україні не вдалося реалізувати все задеклароване, створення мережі інтернатів для утримання та виховання «особливих» дітей на той час не мало альтернативи й було соціальним досягненням.

Перш ніж перейти до психолого-педагогічних ідей, які ми вважаємо гуманістичними провісниками сучасних ідей інклюзивної освіти в Україні, тобто експериментального досвіду та наукової концепції українського психолога Юрія Зіновійовича Гільбуха (1928–2000), коротко окреслимо стан шкільної освіти в Україні в 1970–1980-ті рр. ХХ ст. За словами сучасного українського вченого в галузі спеціальної педагогіки В. Бондаря, на цей час в Україні вже склалася теоретична концепція функціонування диференційованої системи спеціального навчання і навчання дітей із психофізичними розладами всіх видів [6].

Склалися сприятливі умови для розгалуження науки дефектології (спеціальної педагогіки) в такі самостійні наукові галузі, як сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія, що сприяло розвитку теорії і практики навчання й виховання дітей з інтелектуальними розладами, розладами зору і слуху. Дефектологи спільно з медиками, педагогами та психологами вивчали диференційовані аспекти життя «особливих» дітей. І. Кравченко стверджує, що відбулося вдосконалення виховної роботи не тільки в диференційованій мережі спеціальних навчальних закладів для дітей з різними вадами розвитку, яка постійно розвивалася, а й закладів дошкільного виховання таких дітей [87].

Відповідно до науково-інформаційних джерел [161;180; 45], на початку ХХ ст. соціально-педагогічна наука в країнах світу розпочинає реалізовувати виховні функції, допомагає людині в розв'язанні персональних проблем, а соціальні педагоги

концентрують власні сили навколо охорони дитинства та роботи з молоддю. З цього часу відбувається процес активної появи диференційованих педагогічних шкіл, процес обміну педагогічними ідеями між провідними країнами світу.

Варто відзначити те, що у 50-60-х рр. ХХ ст. в так званому англо-американському світі з'явилася професія, яка скерована на допомогу людям, що «випадають» з основної маси суспільства. Як наука соціальна педагогіка сформувалася в більшості країн Європи у середині ХХ ст. Так, 1944 рік у Великій Британії став переломним, оскільки в цей час в державі відбулась шкільна реформа через імплементацію урядового Акту про освіту, у якому спеціальній освіті було присвячено вісім розділів і було визначено одинадцять категорій «проблемних дітей». У листопаді 1973 р. з ініціативи Державного секретаря з освіти М. Тетчер було сформовано Комітет зі всебічної перевірки рівня забезпечення освітою молоді з фізичними та розумовими вадами [159, с. 80-86, 170, с. 59].

В Америці у 1973 р. був імплементований Реабілітаційний акт, який забороняв дискримінацію осіб з обмеженими можливостями і захищав їх права у галузі освіти, місця проживання, прийняття на роботу, а у 1975 р. – Акт про освіту всіх дітей з обмеженими можливостями [4].

У дослідженнях [155; 6; 87; 18] відзначається, що в 1970-1980-х рр. відбулися значні позитивні зміни в структурі спеціальних шкіл (поглиблення диференціації дітей за ступенем порушень і, відповідно, урізноманітнення корекційної та реабілітаційної роботи з ними), у навчально-методичному та нормативному забезпеченні їх діяльності, у змісті навчання учнів. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні програми, які забезпечують більш тісний зв'язок «особливих» дітей із життям суспільства шляхом збільшення обсягу загальноосвітніх знань і загальнотрудових умінь, набуття практичних життєвих навичок. Внутрішня форма навчання «особливих» дітей залишалася основною формою їх розвитку та підготовки до життя в суспільстві. Якщо у сфері спеціальної освіти «особливих» дітей, на думку фахівців, відбулося загальне поліпшення спеціальних форм їх

навчання та виховання, то в загальноосвітніх школах на той час постала така психолого-педагогічна проблема, як неуспішні учні, тобто діти, які не мають явних психофізичних порушень, але погано засвоїли навчальну програму [84].

У цьому контексті слід загадати, що з 1936 р. (а фактично з початку 1930-х рр., коли влада почала офіційну критику педологів) педологічне (або психолого-педагогічне) вивчення учнівської молоді в Україні, яке широко практикувалося в 1920-ті рр., зупинилося. За кондицій офіційного розгрому педології як наукового напрямку та переслідування її послідовників (в Україні це були представники Харківської наукової школи) питання шкільної неуспішності, як і питання психології особистості, майже не розроблялися [30; 28]. Відповідно до постанови «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (1936 р.) була закрита тема соціальної допомоги дітям, що мають особливі потреби, у період 30-40-х рр. ХХ ст. Цією постановою було введено заборону здійснювати роботу з питань дослідження дитячої особистості, оцінки психічних властивостей дитини, а також здійснювати пояснення та передбачати педагогічні явища. Цей період увійшов у історію під назвою «бездітна педагогіка» [152]. Лише в 1960-х рр. педагоги і психологи почали звертатися до проблеми неуспішності учнів [84].

Першим серед українських педагогів став видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський, який на інтуїтивно-досвідній основі в умовах сільської школи створив інноваційну освітню систему розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема з труднощами в навчанні. На його думку, неприпустимим було існування в школі групи дітей, «які відчували б себе некомпетентними і ні до чого не здатними», оскільки він вважав їхню інтелектуальну недостатність не тільки моральною травмою, але й прямою причиною підліткової злочинності. Працюючи з такими дітьми, В. Сухомлинський протягом кількох років почав щовечора збирати їх у створену за його ініціативою та за участю самих дітей Кімнату казок, де вони слухали і складали казки. «Це була робота дітей, які прийшли до школи нерозумними і залишилися б нещасними на все життя, якби не ця особлива праця,

яка покращила їх мізки», – писав В. Сухомлинський [128]. Він назвав поетичну творчість учнів «тонкою, вишуканою, ніжною школою емоційного життя», яка «створює в мозку дитини ніжні чутливі частини», що сприяє розкриттю особистісних здібностей. Спираючись на результати своїх педагогічних спостережень, він стверджував, що «радість розумового успіху... є червоною ниткою всього емоційного життя учня» [128], а тому тісно пов'язував розвиток пізнавальних здібностей учнів із розвитком їхньої емоційної сфери: «Мозок, на який вам вдалося вплинути чарівним поетичним словом, набуває здатності запам'ятовувати» [128]. Поради вчителя щодо розвитку мислення «важких» дітей поетичним словом, шляхом розвитку їхніх інтересів, заохочення до навчання через використання доступних, емоційно забарвлених завдань, створення атмосфери позитивних емоцій і толерантності до таких особливих дітей, активного співчуття та діалог з ними в процесі цілеспрямованого педагогічного «лікування» залишаються актуальними, а тому затребуваними в сучасній інклюзивній освіті [30; 29; 84].

У 60–70 рр. ХХ століття в педагогічній науці та практиці відбувся поворот у бік соціальної педагогіки, вироблення та розвитку її організаційних форм та інститутів, поновлення теоретичних досліджень в галузі освіти й виховання [43].

Серед представників науково-психологічної спільноти Ю. В. Гільбух одним із перших в Україні звернувся до проблеми шкільної неуспішності. І саме він після тривалої заборони, що почалася після 1936 р., сприяв поновленню в середині 1970-х рр. «наукових прав» психодіагностики як ефективного інструменту вивчення дитини [17]. Сьогодні він вважається одним із засновників психодіагностики в сучасній Україні [12].

Станом на 1990 р. у СРСР, до складу якого входила УРСР, тривав чіткий поділ загальної та спеціальної освіти, диференціація та вдосконалення системи спеціальної освіти, перехід до восьми типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.). Це спеціальні школи для глухонімих, для сліпих, для розумово відсталих дітей, для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, школи-інтернати для важковиховуваних дітей,

спеціалізовані дошкільні навчальні заклади, дошкільні заклади комбінованого типу [86].

Таким чином, на основі аналізу генези системи спеціальних освітніх закладів стверджуємо, що традиції гуманного, співчутливого ставлення до людей з особливими потребами були закладені в давні часи й на всіх етапах розвитку суспільства проявлялися в різних формах, а країни пройшли багаторічний шлях у напрямі розвитку спеціальної освіти.

1.2. Історія розвитку спеціальної освіти в Україні

В Україні зі здобуттям незалежності постала проблема розробки нової освітньої політики, у зв'язку з чим необхідно було узгодити зміст освіти з потребами тогочасного суспільства. Тому на той час почали активізуватися пошуки в українському шкільництві та настав період національного шкільного відродження. У 1991 р. був прийнятий Закон України «Про освіту» [80], який почав відроджувати і розвивати новий тип елітних шкіл – гімназії, ліцеї, коледжі, а також відбулося зростання престижу створеної університетської освіти або реорганізації колишніх педагогічних університетів, приватних навчальних закладів [91, с. 437].

Історичні аспекти становлення спеціальної освіти в Україні досліджували Віт. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Ж. Ковальчук, О. Константинов, О. Мамічева, О. Мартинчук, В. Нечипоренко, Л. Одінченко, В. Синьов, О. Супрун, С. Федоренко, Л. Чепурна, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, В. Шевченко та інші.

Академік НАПН України Віктор Миколайович Синьов сформулював таке визначення: «Навчання – основний шлях корекції розвитку дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості... Система корекційних заходів, – продовжує автор, – має впливати на особистість учня загалом і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість; здібність, характер, поведінка» [121, с. 51].

Віт. І. Бондар, говорячи про відкриття в 20-х рр. закладів для розумово відсталих дітей, підкреслює, що державні органи освіти займалися побутовими проблемами спеціальних установ замість того, щоб шукати кроки до піднесення якості навчально-виховного процесу, пошуку ефективних шляхів підготовки учнів до самостійної праці.

Віт. І. Бондар наголошує, що в цей час в спеціальних школах викладали спеціальні предмети, які мали на меті подолання наслідків «дефективного розвитку» і діти виконували спеціальні завдання. Однак бракувало педагогічного досвіду, спеціальної методичної літератури, підручників, дидактичних матеріалів. Вчений, розуміючи політичну платформу того часу, брак коштів, одночасно підтримує намагання держави та подальші дослідження: підготовку дефектологічних кадрів у державному масштабі, з'їзди, конференції, розгортання наукових досліджень у галузі дефективного дитинства з метою наукового обґрунтування природи порушеного розвитку, причин виникнення цього стану та засобів педагогічної корекції.

Аналізуючи питання підготовки кадрів, говорить про усунення окремих суперечностей між зростаючим розумінням соціально-педагогічної значущості проблеми підготовки та перепідготовки кваліфікованих кадрів дефектологів і між самовідданою працею вчених-дефектологів щодо впровадження нових організаційних форм та обмеженими матеріальними можливостями закладів вищої освіти, на базі яких готувалися дефектологи.

Вчений зауважує, що критика стандартизованих тестів та досконалі наукові дослідження українських учених значно підвищили рівень і інноваційний зміст вищої освіти дефектологів [7].

Таблиця 1.1

**Періоди становлення і розвитку освіти дітей з розумовими вадами в
Україні (за В. Бондарем та В. Золотоверх)**

Період	Роки	Характеристика
Перший період	Кінець XVIII – перша половина XIX століття	Значне піднесення суспільного руху. Питання організації допомоги розумово відсталим дітям набуває все більшого значення. Розвиток вітчизняної психіатрії сприяв матеріалістичному розумінню суті аномалій психіки, поглибленому вивченню етіології і патогенезу, пошуку причин психозу і недоумкуватості в анатомічних змінах головного мозку і визначенню форм суспільної допомоги цим дітям. У 1836 р. при Харківській психіатричній лікарні відкривається перша школа для розумово відсталих дітей і підлітків «Школа біля воріт лікарні»
Другий період	1900 – 1926	Період становлення основ суспільної допомоги розумово відсталим дітям в контексті пошуку шляхів їх соціального виховання, зумовлених активізацією громадсько-педагогічного руху, зростанням рівня вимог до освіти дітей, спробами реформування системи народної освіти на основі численних резолюцій з'їздів і конференцій, організованих психіатрами, психологами, педагогами. <i>Перший етап (1900–1917)</i> характеризувався посиленням боротьби лікарсько-педагогічної громадськості за зміну ставлення держави до розумово відсталих дітей, за визначення шляхів і засобів їх громадського виховання. Критиці піддавалися схоластика, муштра у вихованні дітей, порушувалися питання диференційованого підходу до лікування, виховання і навчання, побудованих на принципах фізіології та гігієни. <i>Другий етап (1918 – 1926)</i> – зміна суспільного ладу, руйнувалися усталені ідеали і принципи, значної шкоди розвитку нової школи завдавали громадянська війна, голод і розруха. Дитяча безпритульність і бездоглядність підштовхували молоду радянську владу до пошуків шляхів розв'язання проблем "важкого" дитинства.
Третій період	1927–1936	Період виникнення суперечностей у процесах і тенденціях, що спричинили послаблення медичного аспекту і посилення соціально-педагогічного спрямування у питаннях вивчення, діагностики, відмежування розумової відсталості від близьких до неї станів.

Продовження табл. 1.1

Період	Роки	Характеристика
Третій період	1927–1936	<p><i>Перший етап</i> (1927–1931) супроводжувався творенням національної системи спеціальної освіти дефективних дітей, розгортанням комплексних досліджень їх психічного і фізичного розвитку.</p> <p><i>Другий етап</i> (1932–1936) – основною формою організації навчальної роботи у допоміжній школі стає урок і відновлюється предметна система навчання. Допоміжна школа реорганізується у фабрично-заводську допоміжну семирічку і здійснює перехід на навчальні плани початкової масової школи, за якими професійна підготовка переноситься до загальної системи професійних училищ</p>
Четвертий період	1937–1955	<p>Період перегляду помилкових концепцій і утвердження нових поглядів на особливості розвитку розумово відсталих дітей, оригінальних підходів і рішень, які характеризувалися зваженими науковими принципами вибору методів і засобів долання і корекції їхнього розумового розвитку, матеріалізації їх і трансформації в широку педагогічну практику.</p> <p><i>Перший етап</i> (1937–1940) – проникнення педології в усі сфери навчально-виховної роботи допоміжної школи. Розроблені педологами принципи і методи діагностики психічного розвитку та засоби подолання порушень викликали незадоволення влади. Ідея педологів про те, що психічний розвиток дитини визначається соціальними факторами, рівнем життя дитини і сімейними умовами не збігалася з установками марксистської ідеології: робітничо-селянські діти не можуть бути дефективними.</p> <p><i>Другий етап</i> (1941–1945) – допоміжна школа сформувалася у єдиний і самостійний заклад для розумово відсталих дітей у державній системі освіти, де навчання, виховання та трудова підготовка здійснювалися з урахуванням соціально-економічного розвитку України, потреб фронту і тилу. За навчальними планами більше часу відводилося на професійно-трудова навчання, вивчення основ сільського господарства, вводилися елементи військової підготовки.</p> <p><i>Третій етап</i> (1946–1955) характеризувався здійсненням низки заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням структури, змісту загальноосвітньої і трудової підготовки учнів, розширенням лікарської, педагогічної і соціальної допомоги їм, посиленням уваги до наукових досліджень у теорії олігофренопедагогіки, аналізу практики навчання і виховання розумово відсталих дітей</p>

Закінчення табл. 1.1

Період	Роки	Характеристика
П'ятий період	1956–1984	Період встановлення нових поглядів на можливості розвитку учнів допоміжної школи шляхом організації їхньої активної діяльності, залучення до широких соціальних зв'язків, суспільно корисної продуктивної праці. <i>Перший етап</i> (1956–1968) супроводжувався поглибленим вивченням своєрідності психічного розвитку учнів, новими підходами до диференціальної діагностики і створенням на цій основі гнучких систем навчальної, виховної, корекційної роботи, професійно-трудового навчання у допоміжній школі. <i>Другий етап</i> (1969–1984) характеризувався розвитком спеціальної дидактики, розкриттям і дидактичним обґрунтуванням специфіки навчання розумово відсталих дітей.
Шостий період	1985–1995	Період реформування спеціальної освіти осіб з психофізичними порушеннями, потреба в якому зумовлювалась підвищенням якості навчання, виховання, поліпшенням професійної підготовки і професійної орієнтації учнів, формуванням якостей особистості, які є основоположними у справі навчання і виховання розумово відсталих дітей, а також створенням незалежної Української держави
Сьомий період	з 1996 р. – дотепер	Період утвердження демократичних засад розвитку суспільства, відродження духовності й національної самосвідомості, гуманізації відносин у системі "суспільство – школа". У зв'язку з кардинальними змінами в соціально-політичному житті України виникла необхідність переосмислення всієї ситуації, що склалася в соціально-педагогічній і освітній галузях держави.

Микола Супрун, вивчаючи теорію і практику корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями протягом ХХ століття, встановив, що в перші роки століття було започатковано систему навчання розумово відсталих дітей. Водночас держава створювала необхідні умови започаткування спеціальної освіти для аномальних учнів, але відсторонилося від соціальної відповідальності за їхню долю. Як зазначає автор, перший період корекційної допомоги було здійснено

благодійними церковними закладами та психіатричними лікарнями, тому в соціумі склалася думка, що вони не здатні опанувати освіту й потребують лише опіки.

Теоретико-методологічними джерелами для побудови іншого освітньо-педагогічного підходу до таких дітей стали роботи світових учених Г. Россолімо, Е. Сегена, Ж. Демора, О. Декролі, Б. Менеля. Особливістю цього періоду був відхід держави від опікунських функцій, що стимулювало психологів та педагогів до пошуку нових ефективних організаційних, змістових та методичних компонентів для створення системи навчання. Протягом періоду до початку II світової війни було створено спеціальні школи практично в кожному регіоні України. Але, як зазначає автор, зростають тенденції до необґрунтованого перенесення й навчання осіб з порушеннями за програмами здорових учнів. Тобто орієнтувалися на програми масової загальноосвітньої школи, що суттєво впливало на корекційний компонент освіти.

У післявоєнний період програми допоміжної школи мали компонент професійної спрямованості навчання, а метою всіх навчальних дисциплін визначено корекційне спрямування того матеріалу, що вивчали діти. У результаті виконаного історико-педагогічного пошуку Микола Супрун показав та виділив три основних періоди становлення спеціальної освіти в Україні: 1) друга половина XIX століття – перша половина двадцятих рр. XX століття; 2) друга половина 20 рр. – середина 30 рр. XX століття; 3) середина 30 рр. – до середини XX століття. Аналіз історичного стану спеціальної освіти (корекційного навчання) проводився автором з позицій таких критеріїв: методологія, спрямованість наукового дослідження, формування науково-дослідної проблематики у сфері олігофренопедагогіки. Автор зазначає, що визначення цих періодів є дещо умовним, тому що частина ознак одного періоду дещо зберігається в іншому. Однак принципи та прийоми розробки періодизації є надзвичайно важливими для методології нашого дослідження [127].

Валентина Нечипоренко, розглядаючи теоретичні й методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-

освітньої системи на сучасному етапі розвитку, довела, що реалізація змісту виховного простору забезпечує виконання спеціальним навчально-реабілітаційним закладом основної мети: створення умов для всебічного розвитку й розкриття життєвотворчого потенціалу дитини, плекання особистості як активного, відповідального та вільного суб'єкта, який прагне до постійного самовдосконалення.

Авторкою встановлено, що ефективність виконання спеціальним закладом своєї головної місії – розвитку життєвої компетентності та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній простір – безпосередньо залежить від якості роботи його реабілітаційної підсистеми. Основні методологічні вимоги до здійснення процесу комплексної реабілітації, вважає Валентина Нечипоренко, найбільш ефективно та оптимально можуть бути реалізовані в умовах спеціального закладу. Нею доведено, що ефективна координація діяльності фахівців різного профілю щодо системного взаємодоповнення медичної, соціальної, психологічної та педагогічної реабілітації дітей забезпечується через впровадження методики організації медико-психолого-педагогічного консилиуму.

Валентиною Нечипоренко доведено, що специфічні характеристики навчально-реабілітаційного закладу, який в процесі інноваційних змін послідовно підвищує своє соціокультурне значення, зумовлюють особливі вимоги до управлінської діяльності його керівника та адміністративного апарату.

Авторкою встановлено, що обов'язковою умовою ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу є управлінський моніторинг – стеження за характером взаємодії на різних рівнях управління. Також нею обґрунтовано, що теоретичну основу діагностики ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу становить система факторів, які визначають результати цього процесу, а саме: набуття учнями життєвої компетентності, ефективність лікувально-реабілітаційного процесу, інноваційний потенціал педагогів, достатній для вдосконалення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, якість професійної діяльності педагогів

спеціального закладу освіти. Важливим є обґрунтування реалізованих Валентиною Нечипоренко етапів проведеного формульовального експерименту, результатом роботи за яким стала нова якість навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, стабілізація його функціонування як відкритої соціально-освітньої системи [95].

Це питання підтримано також Віктором Гладушем в його дослідженні «Історія післядипломної освіти дефектологів в Україні другої половини ХХ - початку ХХІ століття». Науковець зазначає, якщо базова підготовка майбутніх фахівців в закладах вищої освіти є важливою системою здобуття знань та професійних компетенцій, то післядипломна освіта має бути процесом її збагачення, поглиблення та розширення. Стосовно історичного освітнього періоду нашого дослідження, а це післявоєнні роки – відбувається становлення дефектологічної післядипломної освіти у зв'язку з проведенням освітніх реформ, активізацією розробки методик діагностики порушень психофізичного розвитку, розширення мережі спеціальних навчальних закладів, а в них навчально-методичних кабінетів, організації цільової методичної допомоги. У цей період посилюються фундаментальні та прикладні дослідження теоретичних основ проблем спеціальної школи. Зауважимо, що саме ці дослідження значно вплинули на якість підготовки педагогічних кадрів. Відбувається посилення змісту підготовки педагогічних працівників відповідно до тих чи інших нозологій [19].

Так, Світланою Федоренко виділено періоди генезису теорії та практики навчання й виховання дітей з порушенням зору в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології стосовно періоду, який стосується теми нашого дослідження. Автор зазначає, що відбувається відновлення мережі шкіл для спеціальної освіти усіх незрячих дітей. Диференціація мережі шкіл для дітей з порушенням зору відбулася з причин зменшення сліпих дітей та збільшення слабозорих. У 1960-1980 рр. почала формуватися державна система дошкільного виховання дітей із зоровими порушеннями, що дало можливість для виконання соціального завдання – створити умови для можливості праці батькам. Дослідниця підкреслює, що на сьогодні

тенденція удосконалення диференційованої системи освіти й створення інноваційних умов є надзвичайно актуальними в тифлопедагогіці. У результаті її наукового дослідження визначено провідні тенденції тифлопедагогічної науки. На сучасному етапі на факультеті спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова створена кафедра технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, яка веде підготовку здобувачів вищої освіти за рівнями бакалавра та магістера, С. Федоренко окремо зазначає важливість і роль вітчизняної наукової спадщини в становленні фахівців вищої освіти як конкурентоспроможних фахівців для світового освітнього простору [135].

Своє дослідження «Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918-1941pp.)» Лариса Одінченко присвятила процесу становлення та розвитку спеціального навчання та виховання розумово відсталих школярів. Вона виявила основні тенденції й особливості функціонування системи спеціальної освіти в конкретний історичний період. Нею встановлено, що в 1918-1941 рр. була створена державна система спеціальних закладів, покладено початок розвитку науково-методичних основ спеціальної освіти, що стало основою для всієї дефектологічної науки і практики. Ми пристаємо до думки Л. Одінченко, що історико-педагогічний підхід до навчання надбань теорії і практики спеціальної освіти є найважливішим джерелом для узагальнення теоретико-методологічних засад олігофренопедагогіки, інтерпретації сутності корекційної роботи, дидактичних основ її реалізації в навчально-виховному процесі.

Вчена визначила, що стосовно історичного процесу розвитку державної системи спеціальних закладів в Україні, то деякі автори або зовсім про нього мовчать, або покладаються на відсутність будь-яких починань до революції. Водночас дослідниця знайшла і переконала наукову громадськість, що були публікації, у яких, хоч і фрагментарно та вибірково, все таки наводяться окремі факти здійснюваних в Україні заходів медичного та педагогічного напрямків в організації елементарної громадської, а пізніше і державної допомоги особам із розумовою відсталістю. На

базі психіатричних лікарень здійснювався догляд за такими людьми в притулках і є дані про відкриття першого приватного закладу в Києві у 1904 р. [96].

Оксана Константи́нів, розглядаючи розвиток змісту і форм професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні в другій половині ХХ століття, виділяє три періоди становлення й розвитку змісту, форм, методів і дидактичних функцій професійно-трудоного навчання учнів: перший (перша половина ХХ століття) характеризується становленням в Україні елементів трудового навчання, другий (1960-1970 роки) відзначається становленням теоретичних основ трудової педагогіки школярів з ментальними порушеннями та вдосконаленням системи професійно-трудоного навчання, третій (1971 – кінець ХХ століття) супроводжується поглибленим вивченням трудових можливостей, особливостей пізнавальної і трудової діяльності учнів, новими підходами до визначення профпридатності та створення на цій основі мобільної системи професійно-трудоного навчання. Авторка слушно відзначає, що до позитивних тенденцій другого періоду слід віднести введення у старших класах виробничого навчання і виробничої практики учнів. Але початок 90-х років, який характеризувався низкою кризових явищ в соціально-культурному та політичному житті України, поглибив суперечність між новими цілями школи та невідповідністю змісту освіти матеріально-технічній базі. Характерною тенденцією розвитку спеціальної освіти цього періоду Оксана Константи́нів відзначає вузький перелік професій, за якими здійснювалася трудова підготовка учнів, їх непривабливість для учнів та низький попит на ринку праці, що зумовило необхідність модернізації системи трудової підготовки підлітків із порушеннями ментального розвитку, розробку нових форм організації професійно-трудоного навчання для забезпечення випускників роботою в умовах ринкових відносин та виникнення нових моделей навчальних закладів, які мали у складі підрозділи не тільки навчальні, а й для одержання учнями початкового рівня трудової підготовки [85].

Жанна Ковальчук відзначає три основні вектори розвитку наукових досліджень в галузі спеціальної освіти та логопедії в Україні: 1) надбудову нової базис-системи ранньої допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення, 2) освітню і соціальну інтеграцію означеної категорії дітей у систему загальної освіти та 3) удосконалення змісту спеціальної освіти за рахунок активного впровадження передових, апробованих наукових доробків вітчизняних вчених у навчальний процес закладів вищої освіти (напрямок досліджень, спрямованих на модернізацію, інтернаціоналізацію та глибоко наукову базу підготовки спеціалістів, які працюють з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення).

Авторка перелічує фактори, які вплинули на розвиток логопедії в Україні протягом другої половини ХХ – початку ХХІ сторіччя, відзначивши серед них розвиток спеціальних навчальних закладів, започаткування та реорганізацію науково-дослідних установ, проведення дефектологічних з'їздів та конференцій, випуск науково-педагогічної літератури. У своїй роботі Жанна Ковальчук визначає, обґрунтовує та дає характеристику таким історико-педагогічним періодам розвитку теоретичних засад логопедії в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття і описує провідні тенденції цього розвитку:

- 1945-1955 рр. – відновлення наукової роботи в галузі логопедії в Україні в післявоєнні роки,
- 1955-1976 рр. – становлення та розвиток теоретичних основ дошкільної логопедії в Україні,
- 1976-1991 рр. – розвиток науково-методичних основ диференційованого навчання та виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладів спеціальної освіти;
- 1991-2010 рр. – інтенсифікація наукових досліджень в галузі логопедії в умовах незалежної України;
- з 2010 р. – донині – сучасний період модернізації системи спеціальної освіти та науки в Україні.

Вивчення процесу становлення вітчизняної логопедії як науки свідчить про те, що її власні об'єкт, предмет і метод сформувалися за рахунок симбіозу медичних і педагогічних знань, що дало їй змогу повноправно виділитися в окрему галузь, відзначає Жанна Ковальчук [78].

Вперше в українській науці Л. Чепурною було проведено історико-педагогічне дослідження, пов'язане зі становленням і розвитком підручника як засобу колективного навчання учнів із порушенням інтелекту в період 1917–2000 рр. Автором науково обґрунтовано та визначено основні етапи становлення та розвитку підручника для учнів з інтелектуальними порушеннями в Україні й зазначено, що на першому етапі (1929-1941 рр.) нею виявлено невідповідність змісту підручників програмним вимогам та зближення спеціальної школи з масовою, що показало суперечності та особливості складного етапу становлення змісту освіти. На другому етапі (1943-1960 рр.) автор виявила тенденції до посилення корекційної спрямованості змісту навчання, зокрема підручників як компоненту спеціальної освіти учнів із інтелектуальними порушеннями.

Водночас підручники в цей період були ідеологізованими, політизованими та русифікованими, тому і скорочувалася мережа спеціальних шкіл з українською мовою навчання. Централізація освіти значно вплинула на формування змісту спеціальної освіти. Досліджуючи третій етап розвитку навчальної книги (1960-1990 рр.), Л. Чепурна виявила позитивний інтенсивний розвиток науково-методичних основ розробки підручників. Окремо зауважимо, що інтенсивно розвивається наука, підвищується рівень професійної підготовки майбутніх фахівців з олігофренопедагогіки. На сучасному етапі 1990-2000 рр. автором показана динаміка розвитку підручників з акцентом на соціалізацію та гармонізацію розвитку учнів із порушенням інтелекту. Цьому сприяла розробка вченими нової стратегії в галузі спеціальної освіти [145].

Стосовно створення передумов для розвитку інклюзії, то у 1991 р. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини (1989 р.). З 1999 р. вона переходить

до абсолютно нового демократичного стилю управління (приєднання до Болонського процесу, заснування комерційних і приватних закладів тощо), що визначається приєднанням до європейського освітнього простору, який базується на гуманізації та гуманітаризації. Соціально-політична та соціально-економічна кризи зумовлюють дестабілізацію та визначають два важливі фактори: затяжний перехідний період розвитку українського суспільства та системну кризу в ньому. Виокремлюють три етапи розвитку спеціальної освіти в Україні (рис. 1.1).

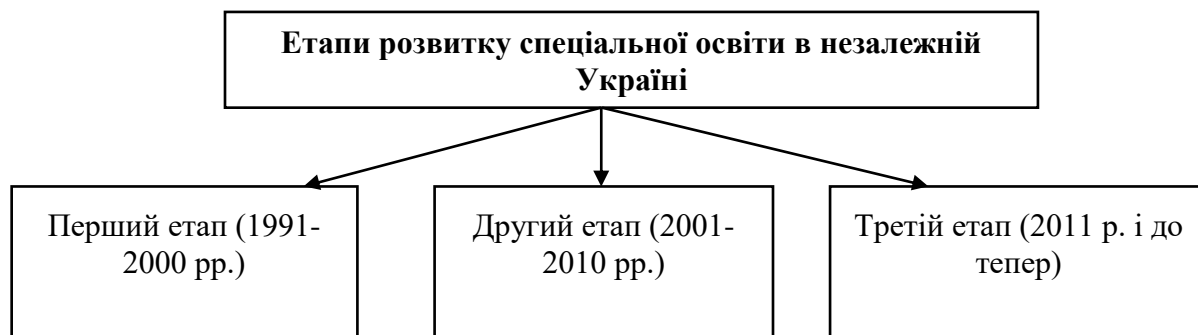


Рис. 1.1. Етапи розвитку спеціальної освіти в Україні

Примітка: сформовано авторкою.

Першим етапом розвитку спеціальної освіти в Україні буде охарактеризовано період реформування системи освіти в Україні (1991 – 2000 рр.). У цей період в Україні склалися певні передумови для впровадження спеціальної освіти. Важливим соціокультурним чинником початку 1990-х рр. в Україні стало створення перших організованих об'єднань батьків дітей з інвалідністю.

У 1989 р. було засновано Громадську організацію батьків допомоги та підтримки дітей-інвалідів «Церебрал», яку багато років очолювала Ременік Лія Самуїлівна, мама дівчинки, хворої на важку форму дитячого церебрального паралічу. Вона є співавтором багатьох пропозицій щодо внесення змін до законодавства, що регулює реабілітацію людей з інвалідністю в Україні. Завдяки проектам цієї організації тисячі людей з ДЦП були реабілітовані та інтегровані в соціальне середовище, у Києві створено відділення соціально-медичної реабілітації для дітей віком від 5 до 18 років, надалі такі відділення запроваджені по всій країні,

а також інклюзивне навчання дітей з церебральними захворюваннями. «Церебрал» виховав значну кількість лідерів сучасного руху за права людей з інвалідністю.

З початком державного реформування в Україні розпочалося формування відомчих психологічних служб та громадських спілок, товариств і комерційних організацій, які надають психологічні послуги, що є соціально-політичним фактором модернізації освіти. Відбулося формування Асоціації психологів України (1990), психологічної служби в системі освіти (1991), психологічної служби в збройних силах (1993), мережі центрів соціально-психологічної реабілітації населення, постраждалого внаслідок Чорнобильської катастрофи (1994) та психологічної служби в органах внутрішніх справ (1998). Водночас зросла кількість закладів вищої освіти, як приватних, так і державних, які готували психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів. Виникла нагальна потреба в методичному забезпеченні та теоретичному осмисленні діяльності психологічної служби. Незважаючи на всі коливання та нестабільність, властиві цьому періоду (одні заклади відкривалися, інші закривалися або перепрофілювалися), головним результатом стала легалізація психологічних служб, стандартизація статусу їх працівників, закріплення їх функцій і обов'язків [23, с. 6], тому цей період визначається як «державоцентричний».

У цей час спостерігаємо скорочення мережі спеціальних шкіл та їх наповнюваності. Основними державними закладами для дітей дошкільного віку з ООП були спеціальні дошкільні заклади, дошкільні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних закладах комбінованого типу та дошкільні групи при спеціальних школах. Для дітей шкільного віку існували спеціальні школи-інтернати та спеціальні класи при державних школах. У цей період часу завдання адаптації життєвого середовища до умов успішного входження в соціально-виховний простір не розглядалося.

Діагностику та відбір дітей до спеціальних закладів здійснювали психолого-медико-педагогічні комісії. 1990-1992 роки характеризуються збільшенням кількості

дітей з інвалідністю, а саме: із 119 тис. дітей з особливими освітніми потребами (80 %), які перебували під опікою батьків, лише дві тисячі перебували в закладах охорони здоров'я та соціального захисту [23, с. 30]. У період з 1991 по 2000 р. тенденція росту кількості дітей з інвалідністю зберігалася (зокрема, у 1998 р. їх кількість зросла до 147 тис.). У 1990-1992 рр. була велика кількість дітей, які не навчалися в спеціальних навчальних закладах.

У 1996-1997 рр. в системі середньої освіти навчалася лише 12,8 тис. дітей шкільного віку, 2 тис. перебували в закладах охорони здоров'я та соціального захисту, а про решту 119 тис. дітей з особливими потребами (80 %) опікувалися батьки. На фоні збільшення кількості людей з особливими потребами, зокрема з інвалідністю, у 1991-2000 рр. мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність значно зменшилися.

Станом на 1992 р. в Україні було 409 спеціальних шкіл, у яких навчалася 78 тис. учнів, а в 1998-1999 рр. їх кількість становила 308 закладів і навчалася 69 тис. учнів [79, с. 82]. Розглядаючи цей період більш детально, зазначимо, що після прийняття 21 березня 1991 року закону «Про соціальний захист інвалідів» (термін «інвалід» у 2017 р. замінено на «особа з обмеженими можливостями») інваліди почали об'єднуватися в різні організації відповідно до територіальних особливостей і нозології [113, с. 2]. З регіональних вони згодом перетворилися на всеукраїнські чи міжнародні організації.

У суспільстві сегрегації дітей з психофізичними порушеннями, дітей з інвалідністю їхні батьки продовжували протистояння. Вони об'єднувалися в громадські об'єднання батьків дітей певних нозологій, шукаючи нові шляхи боротьби з хворобою. Це відбувалося саме через неможливість отримати реабілітаційні послуги та дискримінацію даної категорії дітей. У 90-х рр. ХХ ст. британські колеги допомогли подолати опір українських чиновників і створити громадську організацію «Школа життя» (м. Горлівка Донецької області), яку певний час підтримували методично і фінансово. Згодом у багатьох містах України –

Черкасах, Білій Церкві та інших – зусиллями громадськості почали з'являтися «школи» для всіх дітей з ООП. У 1992 р. у Львові особи з обмеженими можливостями створили об'єднання «Група активної реабілітації», але через труднощі з реєстрацією воно було зареєстроване лише у 2008 р. Вчителі, які працювали в цьому об'єднанні, були люди з інвалідністю на візках, які співпрацювали і стажувалися у Швеції, Канаді, США, Польщі, Нідерландах [138, с. 190].

20 липня 1992 року було затверджено «Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти», згідно з яким діти з ООП могли навчатися в загальноосвітніх школах, що стало початком зближення спеціальної та масової освіти, інтеграції дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітні школи. Визначимо передумови спільного навчання дітей з ООП разом із однолітками:

1) ратифікація Україною міжнародних документів (Конвенції ООН про права дитини (1991 р.) та «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.), згідно з якими Україна зобов'язалась додержуватися загальнолюдських прав, зокрема гарантувати здобуття якісної освіти дітьми з ООП, зокрема з інвалідністю. Відповідно до другого розділу Конституції України визначено основні права людини, серед яких і право на освіту (Ст. 53), право на соціальний захист (Ст. 46). Право на здобуття освіти всіма громадянами, зокрема дітьми з ООП, набуло законодавчого визнання у Законах «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та ін.) [146];

2) тимчасове положення про індивідуальні форми навчання (1992 р.) та навчання в спеціальних класах (класах вирівнювання або корекційних класах);

3) створення організованих об'єднань батьків дітей-інвалідів, які стали рушійною силою для створення шкіл для цієї категорії дітей.

Постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 року затверджено Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), у

якій визначено шляхи реформування освіти [26, с. 2]. У 1993 р. Україна ратифікувала Стандартні правила ООН щодо рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями [124, с. 1]. Ці документи ґрунтуються на Рамковій програмі дій на основі Саламанської декларації про дії щодо інклюзивної освіти (Іспанія, 7-10 червня 1994 року), у якій зазначено, що інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами найкраще здійснюється в інклюзивних школах, які приймають усіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості [138, с. 4].

У 1994 р. провідною світовою теорією була визнана інклюзія стосовно людей з обмеженими можливостями, але в Україні була орієнтація на концепцію «нормалізації» (за Л. Будяк) [138, с. 2]. В Україні започатковано Програму розвитку дитини «Крок за кроком» Фонду «Відродження» (1994-1999 рр.). Це неурядова освітня організація, спрямована на створення відкритого демократичного суспільства, реабілітаційних центрів для лікування та соціалізації дітей з обмеженими можливостями. А з 1996 р. реалізується програма «Інклюзивна освіта» (за А. Колупаєвою).

Створення у 1999 р. Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» стало логічним продовженням Програми всебічного розвитку дитини «Крок за кроком» Міжнародного фонду «Відродження», яка діяла в Україні з 1994 по 1999 р. за підтримки Інституту відкритого суспільства (Нью-Йорк) і Міжнародного центру розвитку дитини (Вашингтон). Метою програми було впровадження демократичних практик у систему дошкільної освіти. У 1996 р. програма поширила свою діяльність на початкову освіту завдяки бажанню батьків дітей, залучених до програми, а також позитивним результатам оцінювання Міністерством освіти України, Інститутом психології АПН України, Бостонським центром розвитку освіти. У 1996 р. програма також розширила свою діяльність, охопивши дітей з особливими потребами та дітей національних меншин у середніх школах.

З 1999 р. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» є національним членом Міжнародної асоціації «Крок за кроком» та є учасником круглого столу з обговорення Всеукраїнського експерименту з інтеграції дітей з ООП у загальноосвітню школу (2001), бере участь у відборі дітей та установ, організовує тренінги та проводить курси підвищення кваліфікації вчителів для роботи з дітьми з ООП в рамках експерименту.

У 1995 р. було створене Білоцерківське міське товариство дітей-інвалідів та їх батьків «Аюрведа» для вирішення питань їхньої інтеграції та реабілітації [138, с. 193].

Незважаючи на другу економічну кризу (1996 – 1997 рр.), безробіття, проблеми з виплатою заробітної плати, методика української спеціальної освіти для дітей з ООП, яка обґрунтована в «Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки та перспективи» (1996), «Концепції реабілітації дітей з вадами фізичного та розумового розвитку» (1998) та визначення концептуальних підходів до проблем навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, продовжували вдосконалюватися. Указом Президента України від 18 жовтня 1997 року № 1166/97 «Про основні напрями соціальної політики» вжито заходів щодо встановлення мінімальних соціальних гарантій [154, с. 2].

Варто наголосити, що розвиток спеціальної освіти стримував процеси надходження та сприйняття дітей з ООП у державних закладах. У резолюції Генеральної Асамблеї ООН від 12 грудня 1997 року визначено завдання стосовно сприяння рівним можливостям для людей з обмеженими можливостями та отримання якісної освіти відповідно до їхніх можливостей. Так, з 1998 р. в Україні діє інститут Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини, де уповноважений повинен здійснювати парламентський контроль за додержанням конституційних прав і свобод людини і громадянина, захищати права кожного в Україні та на її території, зокрема для запобігання будь-яким формам дискримінації при здійсненні прав і свобод людини [114, с. 3].

В Україні у 1994 р. розпочато формування системи ранньої реабілітації дітей-інвалідів у Миколаївській області, де діяло 16 центрів ранньої реабілітації. На практиці доведено, що рання реабілітація є активним і ефективним соціальним механізмом, який дозволяє відновити фізичний, психологічний і соціальний статус дитини з особливими потребами. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03 грудня 1999 року № 1329-р схвалено досвід роботи мережі центрів Миколаївської обласної державної адміністрації та створено Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю на базі центру «Надія» [86; 173, с. 2].

Слід зауважити, що ще в 1994 р., уточнюючи методику комплектування диференційованих класів на основі психологічних спостережень і результатів експерименту, Ю. Гільбух дійшов висновку про необхідність створення класів для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), які становлять 2-3 % від загальної кількості дошкільників [97]. На підставі цього лабораторія звернулася до Міністерства освіти і науки України з пропозицією відкрити такі типи класів у загальноосвітніх школах [97]. Такий експеримент проводили у містах Рівне та Запоріжжя, де при звичайних школах був відкритий клас, розрахований на 10–12 учнів, яких навчав вчитель з дефектологічною освітою [97]. На цьому прикладі показано, які кроки були зроблені для реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні на початку 1990-х років. У ході експерименту науковці ставили такі завдання:

- 1) забезпечення постійної впевненості дітей у своїх здібностях до навчання, отримання задоволення від інтелектуального навантаження в процесі навчання;
- 2) створення комфортних умов для дітей з ООП та вжиття заходів щодо зміцнення їхнього здоров'я;
- 3) сприяння загальному розвитку особистості;
- 4) здійснення корекції та розвитку пізнавальних здібностей [84].

Перше і друге завдання реалізовувалися в процесі організації виховної роботи, третє поєднувало вплив інтелектуального фону з корекційним, а четверте

вирішувалося шляхом використання розвивальних завдань, індивідуальних і групових занять психолога з дітьми, ігрових тренінгів і курсу розвитку мислення [29; 84].

Отже, у цей період було досягнуто розуміння стосовно того, що спеціальна освіта не повинна орієнтуватися на наявність захворювань, а повинна бути скерована на формування гармонійно розвиненої особистості на основі реалізації соціальної моделі опіки. Складовою цієї моделі є спеціально-педагогічна допомога [25]. Значна кількість дітей з особливими потребами навчалися в масових навчальних закладах, що призвело до спонтанної інтеграції [82]. Тому на той час виникла гостра потреба у забезпеченні спеціальних шкіл кваліфікованими кадрами. На виконання Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») видано наказ Міністерства освіти України від 23 лютого 1994 року № 47 «Про відкриття спеціальних кафедр за спеціальністю «Дефектологія» на базі вищої педагогічної освіти». Випускники отримували професійну підготовку за спеціальністю «Дефектологія» за відповідною спеціалізацією.

У 1990-х рр. бачення сучасної стратегії розвитку системи спеціальної освіти в наукових дослідженнях було зведено до альтернативного, а саме: чи продовжувати вдосконалювати існуючу систему спеціальної освіти, чи повністю відмовитися від існуючої системи та переходити до пошуку її принципово нових принципів та організаційних структур, орієнтуючись на західні зразки.

У 2000-х рр. А. Колупаєва провела порівняльні дослідження впровадження спеціальної допомоги дітям з особливими потребами в різних країнах. Обґрунтувала теоретико-методологічні основи інклюзивної освіти та визначила шляхи її впровадження в Україні. У результаті осмислення цього досвіду вчені дійшли висновку про необхідність еволюційного просування в розвитку системи спеціальної освіти [25].

Другий етап розвитку спеціальної освіти в Україні (2001-2010 рр.) визначається започаткуванням ініціатив стосовно модернізації функціонуючої інтернатної

системи навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку впродовж тривалого періоду.

Від 2000 рр. відбулося суттєве зростання чисельності учнів-першокласників з ООП, оскільки припинилося скорочення спеціальних освітніх закладів для цієї категорії дітей. Так, у 2001 – 2002 рр. кількість таких закладів становила 297, у 2003 – 2004 рр. – 390 закладів, у 2005 – 2006 рр. – 396 закладів, 2009 – 2010 рр. – 387 закладів. Порівнюючи з 90-ми роками, спеціальні навчальні заклади, зокрема інтернатного типу, здійснили розширення власних функцій, розпочали реалізовувати психолого-педагогічний супровід та соціально-педагогічний патронат (дані дії сприяли комплексній підтримці сімей, які виховують дітей з ООП), асекурувати комплексну корекційно-розвиткову підтримку та реабілітацію (соціальну, медичну, фізкультурно-оздоровчу, трудову) з метою їх інтегрування в соціальне середовище.

Одним з перших альтернативних закладів, який був сформований завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, батьківської спільноти, неурядових організацій, за фінансової підтримки міжнародних фондів – Львівський навчально-реабілітаційний центр «Левеня» для дітей із порушеннями зору [83].

У 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки України та Український фонд «Крок за кроком» розробили семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливими потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх школах». Було розроблено програму та складено план дослідження, навчання вчителів (вихователів) класів (груп) інклюзивного навчання та програму навчання. На базі чотирьох інститутів післядипломної педагогічної освіти (в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві) реалізуються проблемно-тематичні курси, де цей експеримент тривав до кінця 2007 року. Протягом цього часу поступово вивчався вплив спеціальної освіти на особистісний розвиток дітей [130]. Завдяки експерименту було розроблено нормативно-правові положення, які надалі стали основою нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, науково- та

навчально-методичні матеріали, які започаткували вітчизняні розробки з інклюзивної освіти.

У цей період увага приділялась забезпеченню права на освіту дітей зі значними інтелектуальними порушеннями, які тривалий час перебували тільки в закладах соціального захисту населення та охорони здоров'я. Відповідно до даних МОЗ, станом на 1 січня 2004 року у закладах охорони здоров'я перебувало на обліку 226964 особи з легким і помірним ступенем розумової відсталості. Чисельність осіб з важким та глибоким ступенем розумової відсталості становила 57736. Міністерство охорони здоров'я визнало інвалідами 88074 особи (із них 18 439 – діти).

У систему освіти України було залучено дітей з помірною розумовою відсталістю та дітей із складними комбінованими порушеннями розвитку, які вважалися «ненаучуваними», для виконання заходів Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю, затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України 25 серпня 2004 року № 619-р. Науково-методичні засади та програмно-навчальні матеріали щодо здобуття освіти цією категорією дітей розробляли науковці Інституту спеціальної педагогіки НАПН України разом з педагогами-новаторами та МОН України у процесі проведення Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту на базі Богодухівського НРЦ Харківської області [83].

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір сприяла тому, що у 2005 р. Україна підписала Болонську конвенцію. Відбулася перебудова стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними розладами. Обґрунтовано та розроблено концептуальні основи спеціальної, інклюзивної освіти та реабілітації, що привело до розвитку нових напрямів реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги [25]. Протягом багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами навчаються у спеціальних закладах. До останнього часу вони залишалися для них традиційною і провідною формою навчання [43].

З 2008 р. відбулося формування дошкільних навчальних закладів нового типу – «Центри розвитку дитини», де батьків залучають до навчально-виховного та

реабілітаційного процесу, а корекційно-розвивальні послуги можуть отримувати діти, які перебувають в інших закладах або у сім'ї [83].

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про їх значні досягнення. До беззаперечних досягнень можна віднести створення достатньої матеріальної бази, забезпечення належних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійного навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти здобувають освіту, яка спрямована на отримання знань з основ наук, удосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку, подальшу соціалізацію [82].

Останнім часом в Україні застосовують заходи не лише для збереження досвіду спеціальної освіти, які спрямовані на її примноження, розвиток сучасних технологій корекційно-компенсуючої роботи, створення умов для реалізації їх права на вибір типу навчального закладу, змісту і форм навчання. За сучасних кондицій спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Відбувається перехід від диференціації та інституціоналізації до інтеграції (створення спеціальних груп, класів компенсуючого навчання в умовах навчання в звичайних закладах освіти) та інклюзії (включення дитини з проблемами розвитку в освітнє середовище звичайної групи, класу, але з умовою створення для неї належних умов та можливостей для здобуття освіти) дітей з особливими потребами в суспільстві. Ця система передбачає різноманітність форм спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків.

Спеціальна освіта в Україні на другому етапі розвитку – це складна, розгалужена та диференційована система спеціальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, спеціальних класів при загальноосвітніх школах тощо [69]. Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів та рівнях освітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та вид порушень в дитини. Вертикальна структура визначається віковими періодами:

- раннє дитинство (від 0 до 3 років);
- дошкільний період (від 3 до 6–7 років);
- період шкільного та професійного навчання (від 6–7 до 16–21 років).

У період від 0 до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають вдома або в дитячих садках. Діти з особливими потребами можуть отримати спеціальну допомогу в центрах раннього втручання, навчально-реабілітаційних центрах, психолого-медико-педагогічних центрах, спеціальних закладах дошкільної освіти.

Для дітей дошкільного віку функціонують: спеціальні дитячі садки, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, навчально-реабілітаційних центрах.

Основними державними освітніми закладами для дітей з ООП шкільного віку є: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах масового типу. Спеціальні навчальні заклади реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена такими типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху (глухих та слабочуючих), з порушеннями зору (сліпих та слабозорих), з вираженими порушеннями мовлення, порушеннями опорно-рухового апарату, з розумовою відсталістю, із затримкою психічного розвитку.

Поряд із позитивними сторонами варто виокремити суттєві недоліки системи спеціальної освіти, а саме:

- її уніфікованість, що унеможливорює задоволення освітніх потреб усіх учнів з особливими потребами. Це перешкоджає реалізації різноманітних навчальних програм, внесенню необхідних змін та додатків до навчальних програм;
- ізоляція дітей з психофізичними порушеннями в спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними навчально-виховними закладами. Така

ізоляція має багато негативних соціальних наслідків (відчуженість сім'ї від навчально-виховного процесу, соціальний інфантилізм учнів, обмеженість розвитку життєвих компетентностей тощо);

- недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідками яких є низький рівень розвитку соціально-побутової компетентності учнів, погана орієнтація в системі соціальних норм і правил, відсутність навичок самостійного життя;

- недостатня індивідуалізація та особистісна орієнтація в навчальний процес, що зумовлюють утруднений емоційно-особистісний розвиток учнів, неадекватне уявлення про свої якості, здібності та можливості;

- низька ефективність корекційно-розвивальної діяльності, що визначає низький рівень комунікативної компетентності, замкнутість тощо;

- відсутність ліцензованих психолого-педагогічних засобів діагностики порушень, що ускладнює належне кадрове забезпечення спеціальних установ і організацію відповідного навчання;

- недостатнє науково-методичне та навчально-виховне забезпечення освітнього процесу для дітей з тяжкими патологіями, нетиповими відхиленнями, що потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг [82].

Тому характерними ознаками другого етапу розвитку системи освіти дітей з ООП в Україні були спроби переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів.

Третій етап розвитку спеціальної освіти в Україні (2011 р. і дотепер) визначається тенденцією до суттєвого скорочення чисельності спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та, відповідно, учнів з особливими потребами у них. Так, у період з 2005 – 2009 рр. чисельність дітей, які навчались у спеціальних навчальних закладах, була 67, 5 тис. осіб, а в період з 2011 – 2014 рр. цей показник

знизився у понад 1,5 раза і становить 42 154 тис. осіб. Чисельність спеціальних закладів освіти також зменшилась з 380 до 220. Водночас за чверть століття в Україні чисельність осіб з ООП у загальній чисельності населення зросла практично удвічі: з 1,6 млн осіб у 1991 р. до 2,8 млн осіб у 2013 р. і досягла показника понад 6,1 %. Також, встановлено, що загальна чисельність дітей з інвалідністю має тенденцію до зростання (на 0,5 %).

Значний здобуток на цьому етапі визначається впровадженням інклюзивної освіти – системи освіти, яка передбачає надання освітніх послуг дітям з ООП в умовах загальноосвітнього закладу і базується на принципах асекурації основоположного права дітей навчатися за місцем проживання. Цьому сприяв започаткований на попередньому етапі (у 2008 р.) канадсько-український проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008–2013 рр.), який реалізовувався в Україні за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA) та за участі Канадського Центру вивчення неповносправності, Університету Грента МакЮена, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (провідна наукова установа), Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком», Національної асамблеї інвалідів України.

Цим проєктом передбачалося: удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, яка стосується здобуття освіти особами з ООП відповідно до міжнародних документів; формування мережі інклюзивних шкіл; зміна у ставленні суспільства до осіб з ООП; підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів для інклюзивних закладів.

Проєкт надав змогу приєднатися до сучасних наукових напрацювань провідних учених світу в галузі освіти осіб з ООП, для того щоб вивчити успішний досвід найкращих закладів Канади, де навчається ця категорія дітей, дослідити нормативно-правове підґрунтя функціонування системи надання освітніх та супровідних послуг дітям з ООП на диференційованих рівнях, особливості підготовки кадрів тощо.

Результати імплементації цього проєкту здійснили суттєвий вплив на поступ трансформацій в освіті осіб з ООП.

Прискоренню реалізації інклюзивної освіти в Україні сприяла і ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу у грудні 2009 року, а також сприяли розвитку інклюзивної освіти такий документ як: Розпорядження Кабінету Міністрів України 03 грудня 2009 року № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року».

Вагому роль у цих питаннях відіграли імplementовані зміни у 2010 р. до Закону України «Про загальну середню освіту», завдяки яким загальноосвітні навчальні заклади одержали можливість формувати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з ООП, що означало перехід інклюзії на «державні рейки».

Далі урядом країни було затверджено Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872), а Міністерством освіти і науки України, зі свого боку, Концепцію розвитку інклюзивної освіти (наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 року № 912). Завдяки Концепції було вперше введено до законодавчого поля України трактування інклюзивного навчання як комплексного процесу асекурації рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП через організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на базі використання особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [83].

З 2013 р. в Україні почалося активне впровадження інклюзивної навчання дітей з особливими потребами. Інклюзивне навчання – це спільне навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями зі здоровими однолітками в навчальних закладах за місцем проживання. При цьому проблема не обмежується залученням такої дитини до загальноосвітніх шкіл, що впливає на зміст, методи і форми навчання цієї категорії дітей. Необхідна творча та науково обґрунтована розробка

змісту, методів навчання та виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання [13].

Відповідно до статистичних даних Міністерства освіти і науки України протягом 2014/2015 н. р. функціонувало 220 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчалися 42 154 учнів із ООП, зокрема: 174 спеціальних шкіл-інтернатів із контингентом у 36 680 учнів; 34 навчально-реабілітаційні центри, де навчались та одержували комплексні реабілітаційні послуги 4 905 дітей з ООП; 12 спеціальних шкіл з продовженим днем, у яких здобували освіту за місцем свого проживання 569 дітей із порушеннями розвитку. Крім того, 5 675 дітей з ООП навчались у 525 спеціальних класах загальноосвітніх шкіл.

Структурно-системна реформа, що розпочалася в Україні на цьому етапі, скерована не тільки на внутрішні зміни освітньої системи, а й на інституційну реорганізацію, перебудову управління та фінансування освіти, зміну статусу вчителів, системи їх підготовки та підвищення кваліфікації; механізмів контролю в освітній системі, зміни тривалості обов'язкової освіти, типів освітніх закладів тощо. Окрім цього, теперішня реформа, як системна, вирізняється динамізмом і глобальністю, оскільки скерована на видозміну парадигми, що пронизує освітню політику та логіку розбудови освітньої системи [83].

За даними Міністерства освіти і науки України, у 2017 р. функціонувало 334 спеціальні навчальні заклади (106 тис. дітей), понад 100 навчально-реабілітаційних центрів, 142 спеціальні дошкільні заклади, близько 1500 спеціальних груп у дошкільних закладах масового типу (близько 60 тис. дітей) [179].

Запровадження інклюзивної освіти в Україні неможливо на підвалинах і принципах, притаманних психолого-медико-педагогічним консультаціям, тому на зміну ПМПК, які остаточно були ліквідовані 1 вересня 2018 року, з 2017 р. розпочато формування мережі інклюзивно-ресурсних центрів. ІРЦ будуються як принципово нові заклади, які призначені для виявлення особливих освітніх потреб дітей не на основі міжнародної класифікації хвороб, як це було раніше, а на основі

міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потреби. Крім того, ці центри мають бути територіально доступнішими, адже створюють один центр не більше ніж на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), і не більше 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста) [133].

ІРЦ призначені для забезпечення «реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, у тому числі в закладах професійно-технічної (професійної) освіти та інших навчальних закладах, що надають загальну середню освіту, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх систематичного кваліфікованого супроводу» [133]. Станом на квітень 2019 р. в Україні зареєстровано 557 ІРЦ [42].

Інтеграція дітей з особливими потребами в освітній простір України відповідає пріоритетам державної політики. Вони викладені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Державній цільовій програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції про права людей з інвалідністю до 2020 року» та інших державних документах. Це один із напрямків гуманізації всієї системи освіти.

На зміну одній системі освіти, де головною метою було визначено формування особистості за певними стандартами з жорсткою регламентацією навчального процесу, має прийти інша система освіти, де переважає орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб. Важливою умовою формування цієї системи є можливість вибору закладу освіти та навчального плану відповідно до індивідуальних особливостей дитини; сприяти досягненням дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо.

Закони України, які прийняті за роки незалежності, а саме: «Про освіту» (2017) у ст. 3 відзначають, що «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб,

можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти»; у ст. 55 зазначено, що «Батьки здобувачів освіти мають право: обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти»; «Про охорону дитинства» у ст. 26 зазначено, що «Дискримінація дітей з інвалідністю та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється». У законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та інших нормативно-правових документах про запровадження інклюзивного навчання унормовано право батьків на вибір закладу освіти та освітньої траєкторії для своєї дитини [82].

Сьогодні організація навчання і виховання, здійснення корекційної роботи визначається Державними стандартами дітей з особливими освітніми потребами. Також ця діяльність регламентується програмами, підручниками, посібниками для навчання цієї категорії дітей, де наукове обґрунтування та розробку змісту дослідження забезпечують науковці Інституту спеціальної педагогіки НАПН. У процесі розвитку допомоги дітям з особливими потребами вироблено основні підходи, які впливають на формування медико-соціальної моделі допомоги, які повинні бути:

- комплексними: суспільство відійшло від моделі надання медичної допомоги особам із психофізичними розладами та визнало необхідність соціальної допомоги (зокрема медико-психолого-педагогічної);

- якісними: здійснюватися фахівцями з відповідною підготовкою у спеціально створених умовах відповідно до індивідуальних та вікових вимог осіб з особливими потребами;

- ефективними: забезпечити досягнення результату, а саме: адаптацію до умов навколишнього середовища, залежно від віку людини, соціалізацію та інтеграцію в суспільство [25].

Інклюзивну освіту в Україні необхідно запроваджувати на основі виваженого підходу, що має бути як від влади, так і від громадськості. Імплементация ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективна інтеграція можлива тільки за кондичій постійного вдосконалення систем загальної та спеціальної освіти, для усунення існуючих меж між ними. Тому за цих умов принципово важливою є виважена державна політика, яка повинна бути на основі оптимізації процесу інтеграції учнів з особливими потребами в загальноосвітній простір з урахуванням науково-методичних підходів до впровадження інклюзивної освіти. Тому запровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово, з професійним опрацюванням усіх її складових [82].

На сучасному етапі державна підтримка людей з особливими потребами виявляється в тому, що відповідно до державного замовлення у спеціальній педагогіці проводяться фундаментальні та прикладні дослідження. Важливим напрямком реформування та вдосконалення спеціальної освіти є підготовка кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами. Провідним закладом в Україні в цьому напрямку є факультет спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова (у минулому – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), який готує спеціалістів за напрямками: логопедія, сурдопедагогіка, психокорекційна педагогіка, тифлопедагогіка, ортопедагогіка та реабілітологія, спеціальна психологія та медицина.

Отже, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні відбувається інтенсивне впровадження інноваційних форм навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями розвитку, які пов'язані з використанням елементів інтегрованого навчання, відкриття навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів диференційованих форм власності.

Сьогодні на шляху запровадження інклюзивної моделі освіти в Україні виокремилися такі основні проблеми: недостатнє фінансування, необхідність

удосконалення змісту освіти, вирішення кадрових питань, поширення міжвідомчої взаємодії [43]. Серед актуальних питань інклюзивного навчання виокремлюють формування належної бази для корекційних підрозділів з навчання дітей з ООП у звичайній школі: наявність відповідних програм, підручників, спеціального обладнання, навчально-методичних матеріалів для дітей різних категорій; надання діагностичних, консультативних послуг спеціалістами, оскільки кваліфіковану педагогічну допомогу може надати тільки спеціально підготовлений учитель. Адже для успішної роботи в системі корекційної освіти недостатньо традиційної педагогічної підготовки. Проблема в тому, що законодавством не передбачена діяльність «бригади спеціалістів» у загальноосвітньому навчальному закладі. Штатним розписом не передбачені класи з додатковими штатними одиницями: корекційний педагог, спеціальний психолог, консультант [13].

До недоліків можна віднести слабку підготовку педагогічних кадрів, які не готові працювати з дітьми з ООП. Існуюча система підготовки та підвищення кваліфікації вчителів не враховує можливості їх роботи з такою категорією дітей. Негативно ставляться до спільного навчання і батьки дітей з ООП, оскільки бояться, що їх дітей можуть образити однолітки. Така реакція зумовлена повною відсутністю повної інформації про інклюзивну модель освіти, її переваги, які підтверджені сучасними дослідженнями та практикою [43].

Отже, реформування та оновлення системи спеціальної освіти в Україні базується на засадах демократизації, гуманізації та модернізації. Система спеціальної освіти в Україні визнає право кожної дитини на отримання освіти, яка відповідає її пізнавальним здібностям і потребам.

Висновки до першого розділу

Узагальнюючи результати дослідження теоретико-методологічних засад розвитку спеціальної освіти в Україні, можна зробити такі висновки.

У розділі проаналізовано генезу системи спеціальних освітніх закладів та еволюцію ставлення суспільства та держави до людей з ОП у світі загалом, та в Україні зокрема. З'ясовано, що становлення й розвиток освіти дітей з ООП в Україні умовно поділяється на 7 періодів, а саме: перший період (кінець XVIII – перша половина XIX ст.), другий період (1900 – 1926 рр.), третій період (1927 – 1936 рр.), четвертий період (1937 – 1955 рр.), п'ятий період (1956 – 1984 рр.), шостий період (1985–1995 рр.), сьомий період (з 1996 р. дотепер). Визначено, що виокремлюють три етапи розвитку спеціальної освіти в Україні: перший етап (1991-2000 рр.), другий етап (2001-2010 рр.) та третій етап (2011 р. і дотепер).

Узагальнено національне та міжнародне нормативно-правове забезпечення розвитку спеціальної та інклюзивної освіти України, що складається з таких актів законодавства: Конвенція ООН про права дитини (набрала чинності з 1990 р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), Концепція розвитку інклюзивної освіти, розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 квітня 2021 року № 285-р «Про затвердження Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року», Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти тощо.

Встановлено, що реалізація права дитини з ООП на освіту з огляду на сучасні кондиції можлива в таких формах: спеціальні класи компенсуючого навчання в умовах закладів загальної середньої освіти; спеціальні заклади освіти (спеціальні школи та навчально-реабілітаційні центри); інклюзивне навчання – включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу,

але з формуванням відповідних, адекватних її можливостям умов здобуття освіти; індивідуальне навчання (педагогічний патронаж).

Визначено, що основними проблемами сучасної системи спеціальної освіти є: її уніфікованість, що унеможливує задоволення освітніх потреб усіх учнів з ООП; ізоляція дітей з психофізичними порушеннями в спеціальних школах; недостатня соціально-практична спрямованість освітнього процесу; недостатня індивідуалізація та особистісна орієнтація в освітній процес, що зумовлюють утруднений емоційно-особистісний розвиток учнів, неадекватне уявлення про свої якості, здібності та можливості; низька ефективність корекційно-розвиткової діяльності; відсутність ліцензованих психолого-педагогічних засобів діагностики порушень, що ускладнює належне кадрове забезпечення спеціалізованих установ і організацію відповідного навчання; недостатнє науково-методичне та навчально-виховне забезпечення освітнього процесу для дітей з тяжкими патологіями.

З'ясовано, що з 2017 р. відповідно до проекту запровадження інклюзивної освіти в Україні створено мережу інклюзивно-ресурсних центрів, що прийшли на зміну ПМПК, які остаточно були ліквідовані 1 вересня 2018 року. Встановлено, що ІРЦ будуються як принципово нові заклади, які призначені для виявлення особливих освітніх потреб дітей не на основі міжнародної класифікації хвороб, як це було раніше, а на основі міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потреби.

Визначено, що до основних способів включення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного класу належать такі: приймати дітей з особливими освітніми потребами як звичайних; включати дітей у однакові види діяльності, але ставити різні завдання; залучати до спільних форм навчання та групового вирішення пізнавальних завдань; використовувати спільні ігри та заняття.

Список публікацій автора до першого розділу

1. Ісаєва О. Історико-педагогічні аспекти: розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 160–177. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.148>

2. Ісаєва О. Генеза спеціальних освітніх закладів у західній Європі, Російській імперії та СРСР: витоки та підвалини створення системи спеціальної освіти в Україні. *Сучасні аспекти науки*: 8-й том колектив. монографії. 2021. С. 94 – 114. Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-8-2021.pdf>

РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ

2.1. Особливості стану спеціальної та інклюзивної освіти Придніпров'я

Сучасні тенденції розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Придніпров'ї характеризуються індивідуалізацією та диференціацією навчання дітей, які мають особливі освітні потреби. Головний зміст спеціальної та інклюзивної освіти в цьому регіоні полягає в зосередженні на специфічній особистості дитини з урахуванням особливостей її розвитку, схильності до пізнання тощо. Як зазначає В. Онопрієнко, корекційна педагогіка дає змогу ефективно вирішувати проблеми підтримки дітей з різними відхиленнями в розвитку [173].

Навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає: формування для них відповідного корекційно-розвивального середовища, яке забезпечує адекватні умови та однакові зі звичайними дітьми шанси для здобуття освіти в рамках спеціальних освітніх стандартів; оздоровлення та лікування; навчання та виховання; виправлення порушень розвитку та соціалізацію дітей [42].

Спеціальна, як і загальна освіта, є потрійною і складається з корекційного навчання, корекційного виховання та корекційного розвитку. *Корекційне навчання* визначається як набуття знань про шляхи й засоби подолання порушень психічного та фізичного розвитку в дітей та способи застосування набутих знань. *Корекційне виховання* являє собою виховання типологічних властивостей і якостей особистості, інваріативних специфіці особистісної діяльності (пізнавальної, трудової, естетичної тощо), що дозволяє адаптуватися в соціальному середовищі. *Корекційний розвиток* полягає в корекції чи подоланні порушень інтелектуального та фізичного розвитку, удосконаленні психічних і фізичних функцій збереженої сенсорної сфери та нейродинамічних механізмів компенсації порушень [104].

Отже, психолого-педагогічний супровід визначається як головний процес у корекційній педагогіці, який здатний забезпечити плідне інтегроване навчання дітей

з особливими освітніми потребами в освітніх закладах Придніпров'я. В умовах сьогодення супровід змінює зміст та технологію діяльності педагогів через зміну ставлення соціуму до осіб з ОП.

Однією з головних умов реалізації освіти дітей з ООП в Придніпров'ї є раннє виявлення відхилень у розвитку (у період від народження до 3 років), а далі застосування корекційного впливу, який перешкоджає розвитку подальших порушень. Психолого-педагогічний супровід надається в освітніх закладах Придніпров'я на рівні: індивідуального супроводу кожної дитини, супроводу дитячого колективу, освітнього процесу, педагогічних кадрів, сім'ї.

Забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах, які забезпечують здобуття освіти, здійснюють інклюзивно-ресурсні центри.

У 2017 р. в Дніпропетровській області на базі Солонянської опорної школи з'явився перший в Україні інклюзивно-ресурсний центр, який здійснює діяльність, спираючись на такі принципи: додержання інтересів дитини з ООП; повага та сприйняття персональних характеристик дітей; недопущення дискримінації та порушення прав дитини; наявність доступу до освітніх послуг з раннього віку; конфіденційність; міжвідомча співпраця [104; 107; 10]. З того часу і до 2022 р. з метою якісної інтеграції дітей з ООП у загальноосвітній простір у Дніпропетровській області сформовано мережу інклюзивно-ресурсних центрів, яка налічує 38 закладів. З'ясовано, що основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

- проведення комплексної оцінки, зокрема повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі виявлення в них особливих освітніх потреб;
- надання рекомендацій закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи з особливими освітніми потребами;
- консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку;

- забезпечення участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру: у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами; у семінарах, тренінгах, майстер-класах для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо;

- залучення (у разі потреби) педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру під час засідань психолого-педагогічного консиліуму в спеціальних закладах загальної середньої освіти;

- надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям з особливими освітніми потребами: дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти; дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу;

- визначення потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі);

- визначення категорії (типу) особливих освітніх потреб (труднощів), ступеня їх прояву та рівня підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти;

- надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та підвищення обізнаності щодо організації їхнього навчання й виховання;

- інформування громади про діяльність інклюзивно-ресурсного центру та взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями тощо;

- ведення обліку осіб, які звернулися до інклюзивно-ресурсного центру, шляхом формування їх електронного переліку в АС «ІРЦ»;

- підготовка звітної та аналітичної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру.

Комплексна оцінка розвитку дитини виконується за п'ятьма напрямками, а саме: оцінка фізичного розвитку; оцінка мовленнєвого розвитку; оцінка когнітивної сфери; оцінка емоційно-вольової сфери; оцінка освітньої діяльності особи для визначення, чи є в дитини особливі освітні потреби [32, 104].

ІРЦ відповідно до своєї компетенції, взаємодіє з органами місцевого самоврядування, місцевими органами виконавчої влади, закладами освіти, медичними закладами, установами соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями стосовно надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, а в разі потреби – залучає відповідних фахівців. Крім того, ІРЦ взаємодіє з керівниками, педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та інших закладів освіти, які асекурують інклюзивне навчання.

Відокремленим вектором діяльності ІРЦ є взаємодія з обласним центром підтримки інклюзивної освіти. Встановлено, що в Дніпропетровській області ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти є структурним підрозділом комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Він був створений у 2018 р. й налічує 5 штатних одиниць.

Як головні завдання центру підтримки інклюзивної освіти визначено:

- методичне забезпечення навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти стосовно навчання дітей з ООП;
- реалізація методичного та аналітичного забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів;
- здійснення аналізу даних реєстру дітей, які пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини й перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсних центрах у Дніпропетровській області, за згодою батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

- проведення аналітичної та прогностичної діяльності стосовно організації навчання дітей з ООП у Дніпропетровській області;

- підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з ООП, зокрема з інвалідністю, з метою запобігання їхній дискримінації, створення позитивного ставлення до цієї категорії дітей та їхніх батьків.

Отже, відповідно до цих категорій та рівнів партнерської взаємодії можуть укладатися угоди про співпрацю між установами/організаціями. Таким чином, результатом диференційованої категорії партнерства є надання якісних освітніх послуг кожній дитині та результативна імплементація інклюзивного навчання в Дніпропетровському регіоні [10].

Також заслуговує на увагу досвід Дніпропетровської обласної психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК), утвореної в 1994 р., яка згодом здійснювала свою діяльність як Дніпропетровський обласний психолого-медико-педагогічний центр (1995 р.), розширюючи свої функції та можливості за рахунок створення нових служб (відділень). Зараз це багатопідроздільна установа – комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради» (ДОМРЦ).

Зауважимо, що Дніпропетровська обласна психолого-медико-педагогічна консультація мала багаторічний досвід всебічної консультативної роботи з дітьми з ООП. Її працівники систематично та планово здійснювали методичну психолого-медико-педагогічну, просвітницьку діяльність з районними (міськими) психолого-медико-педагогічними консультаціями та шкільними комісіями (консиліумами). Реалізовували методичні, консультативно-супровідні заходи з питань навчання фахівців, а також на постійній основі організовували навчально-методичні, організаційні заходи та контроль за діяльністю психолого-медико-педагогічних консультацій. Їхній позитивний досвід роботи вивчався, узагальнювався та впроваджувався в діяльності суміжних закладів.

Проаналізуємо структуру й діяльність Дніпропетровського обласного психолого-медико-педагогічного центру в період створення (табл. 2.1) та на початку 2023 р. (табл. 2.2).

Таблиця 2.1

Аналіз діяльності структурних підрозділів Дніпропетровського обласного психолого-медико-педагогічного центру (1995-1996 рр.)

Назва структурного підрозділу	Особливості діяльності	Напрямки роботи
Обласна психолого-медико-педагогічна консультація	Здійснення консультативної, методичної, психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової, аналітичної, прогностичної, профілактичної, просвітницької діяльності	<p>Своєчасне виявлення й облік дітей з порушеннями в розвитку різних категорій (як тих, які перебувають на обліку в дитячих медичних закладах, так і з числа стійко невідстаючих учнів загальноосвітньої школи), які підлягають влаштуванню до спеціальних навчально-виховних або лікувальних закладів.</p> <p>Здійснення психолого-медико-педагогічного обстеження підлітків з метою виявлення особливостей їхнього розвитку, встановлення діагнозу й визначення адекватних умов навчання, виховання, працевлаштування.</p> <p>Підтвердження, уточнення й зміна раніше встановленого діагнозу для визначення відповідного типу навчально-виховного й лікувального закладу та доцільності перебування в ньому дитини.</p> <p>Консультативна допомога батькам (особам, які їх замінюють), педагогам, лікарям, працівникам правоохоронних органів з питань виховання, навчання й лікування дітей з легкими порушеннями розвитку, з порушеннями поведінки, зокрема тих, які не підлягають направленню до спеціальних навчально-виховних закладів</p>
Навчально-реабілітаційний клас	Організація корекційної допомоги дітям з ускладненими порушеннями розвитку	<p>Надання корекційно-розвиткових, психолого-педагогічних та абілітаційно-реабілітаційних послуг (допомоги).</p> <p>Створення спеціальних умов для корекційної спрямованості занять, відновлення здоров'я, подолання порушень психічного і фізичного розвитку.</p> <p>Впровадження заходів із соціалізації особистості, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації</p>

Сучасний ДОМРЦ має у своїй структурі 8 підрозділів, а саме: центр раннього втручання, спеціальна початкова школа (для дітей з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступеня), мобільний інклюзивно-ресурсний центр, корекційно-реабілітаційне відділення, навчально-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, центр психолого-андрагогічних технологій, ресурсний центр супроводу інклюзивного навчання, центр корекційної педагогіки.

Таблиця 2.2

**Аналіз діяльності структурних підрозділів комунального закладу освіти
«Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр»
Дніпропетровської обласної ради» (2023 рік)**

Назва структурного підрозділу	Особливості діяльності	Напрямки роботи
Центр раннього втручання	Послуга раннього втручання надається мультидисциплінарною командою фахівців і поєднує психологічну, педагогічну, соціальну та медичну складові	Раннє виявлення порушень розвитку дитини. Психологічна підтримка та супровід родини. Адаптація середовища (комплексна допомога у створенні оптимальних умов для збереження здоров'я, розвитку виховання дитини). Практичні рекомендації з питань розвитку дитини
Спеціальна початкова школа	Створення умов для здобуття освіти дітей з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступеня шляхом належного кадрового та матеріально-технічного забезпечення	Здобуття початкової спеціальної освіти учнями відповідно до Державних стандартів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами Забезпечення реалізації корекційно-розвиткового складника освітньої програми. Надання корекційно-розвиткових, психолого-педагогічних та абілітаційно-реабілітаційних послуг (допомоги)
Мобільний інклюзивно-ресурсний центр	Надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які не отримують необхідних послуг за місцем проживання	Здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей 2-18 років, що проживають в громадах Дніпропетровської області, у яких не створені інклюзивно-ресурсні центри, надання висновку про комплексну оцінку та консультування всіх учасників освітнього процесу з питань організації навчання та розвитку дітей з ООП.

Продовження табл. 2.2

Назва структурного підрозділу	Особливості діяльності	Напрямки роботи
Мобільний інклюзивно-ресурсний центр	Надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які не отримують необхідних послуг за місцем проживання	Здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей із сенсорними порушеннями, складними порушеннями розвитку з участю вузьких фахівців (сурдопедагог, тифлопедагог, вчитель-реабілітолог) в громадах, які не мають відповідних фахівців у складі ІРЦ. Забезпечення наставницької допомоги командам психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами закладів освіти (допомога в розробці індивідуальної програми розвитку, консультації щодо адаптації навчальних підходів, матеріалів та освітнього середовища) у громадах, які не мають інклюзивно-ресурсних центрів або не мають у складі ІРЦ вузьких фахівців
Корекційно-реабілітаційне відділення	Забезпечення кваліфікованого психолого-педагогічного, медичного та методичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю, їхніх батьків, інших учасників освітнього процесу	Психолого-педагогічна реабілітація. Реабілітація зору. Реабілітація слуху. Логопедична допомога. Функціональна діагностика та медична реабілітація. Лікувальна фізкультура та фізична реабілітація
Навчально-методичний центр практичної психології і соціальної роботи	Здійснює організаційно-методичне забезпечення діяльності соціально-психологічних служб усіх типів закладів системи освіти області	Надання навчально-методичної, інформаційної, консультативної та експертної підтримки працівникам психологічної служби. Здійснення та організація науково-дослідних, дослідно-експериментальних, практичних досліджень за пріоритетними напрямками діяльності психологічної служби. Організація діяльності методичних об'єднань практичних психологів і соціальних педагогів. Впровадження досягнень психологічної і соціально-педагогічної науки та кращого досвіду в практичну діяльність працівників психологічної служби.

Продовження табл. 2.2

Назва структурного підрозділу	Особливості діяльності	Напрямки роботи
Навчально-методичний центр практичної психології і соціальної роботи	Здійснює організаційно-методичне забезпечення діяльності соціально-психологічних служб усіх типів закладів системи освіти області	Участь в організації підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності працівників психологічної служби; оцінюванні, прогнозуванні та формуванні освітньої політики
Центр психолого-андрагогічних технологій	Здійснює заходи щодо сприяння кваліфікаційному, професійному, творчому, особистісному зростанню фахівців системи освіти	<p>Підвищення професійної майстерності через проведення короткотривалих курсів, конференцій, семінарів, тренінгів.</p> <p>Участь в атестації працівників психологічної служби.</p> <p>Здійснення моніторингів, досліджень і обстежень з актуальних питань професійної діяльності педагогів.</p> <p>Надання практичної консультативно-методичної допомоги.</p> <p>Організація роботи супервізійних та інтервізійних груп.</p> <p>Здійснення інформаційно-методичного супроводу закладів освіти.</p> <p>Здійснення експертизи андрагогічних і психологічних інновацій, експертизи психолого-андрагогічного інструментарію.</p> <p>Узагальнення та впровадження досягнень андрагогіки.</p> <p>Розробка, експертиза, виготовлення та тиражування інструментарію для педагогів</p>
Ресурсний центр супроводу інклюзивного навчання	Забезпечує інформаційно-методичний супровід розвитку інклюзивної освіти в Дніпропетровській області	<p>Надання консультативної допомоги всім учасникам освітнього процесу з питань організації інклюзивного (інтегрованого) навчання дітей з особливими освітніми потребами.</p> <p>Навчально-методичний супровід безперервного професійного розвитку фахівців у галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти з інклюзивним навчанням.</p>

Закінчення табл. 2.2

Назва структурного підрозділу	Особливості діяльності	Напрямки роботи
Ресурсний центр супроводу інклюзивного навчання	Забезпечує інформаційно-методичний супровід розвитку інклюзивної освіти в Дніпропетровській області	Консультування батьків (законних представників) дітей з особливими освітніми потребами та із ризиком їх виникнення, а також педагогічних працівників з питань вибору форм, методів навчання, розумного пристосування, характеру та обсягу корекційно-розвиткових послуг, психолого-педагогічної допомоги та соціальної адаптації з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів дитини
Центр корекційної педагогіки	Організовує методичний супровід корекційних педагогів (вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, реабілітологів тощо) усіх типів закладів системи освіти Дніпропетровської області	Надання навчально-методичної, інформаційної, консультативної та експертної підтримки корекційним педагогам. Здійснення та організація науково-дослідних, дослідно-експериментальних, практичних досліджень у сфері корекційної педагогіки та роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Організація діяльності професійних спільнот. Впровадження наукових досягнень та кращого досвіду в практичну діяльність служби корекційної педагогіки. Участь в організації підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності працівників служби корекційної педагогіки, практики для студентів; оцінювання, прогнозування та формування освітньої політики

Примітка: сформована авторкою на основі джерела: <https://domrc.klasna.com/uk/site/resursnii-tsentr-pidtrimk.html>

У своїй діяльності ДОМРЦ керується Конвенцією про права осіб з інвалідністю, Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Основи законодавства про охорону здоров'я», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Про захист персональних даних», нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів України,

рішеннями Дніпропетровської обласної ради та розпорядженнями голови Дніпропетровської облдержадміністрації.

Таким чином, створення нових взаємопов'язаних структурних підрозділів ДОМРЦ дало змогу значно розширити спектр послуг, які може надавати центр дітям з ООП, їхнім батькам та спеціалістам, які з ними працюють на місцях, зокрема і в спеціальних закладах. Завдяки новому рівню надання комплексної допомоги дітям з ООП через впровадження ресурсних технологій міждисциплінарної взаємодії ДОМРЦ єдиний у своєму роді заклад в Україні, тому вважаємо, що такий досвід заслуговує на увагу та широке впровадження в інших регіонах країни [69].

Освіта дітей з ООП вимагає значних та диференційованих кадрових, матеріально-технічних та фінансових ресурсів. Потреби дітей з ООП дуже різняться, тому необхідно мати всю важливу інформацію, досвід, обладнання, спеціалістів на кожний окремий освітній заклад, що за сучасних умов не є можливим, оскільки кожна сім'я, дитина, освітній заклад, потребують щоразу інакшої допомоги.

Для забезпечення повноцінної психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової складової освітнього процесу дітей з ООП потрібні не просто педагоги, а корекційні педагоги. Їх кількість і якість відіграють вирішальну роль у освіті дитини з ООП. Розвідками встановлено, що на Дніпропетровщині функціонують два осередки підготовки педагогів корекційного спрямування.

З'ясовано, що з 2005 р. на кафедрі педагогіки та психології факультету психології Дніпропетровського національного університету відкрито підготовку фахівців за спеціальністю «Дефектологія» («Корекційна освіта») та проведено набір студентів. У 2009 р. після проходження акредитації за спеціальністю «Корекційна освіта» кафедру перейменовано у «Кафедра педагогіки та корекційної освіти», а в 2017 р. – у «Кафедру педагогіки та спеціальної освіти». З 2018 р. факультет психології отримав назву факультет психології та спеціальної освіти.

Діяльність кафедри педагогіки та спеціальної освіти охоплює такі аспекти:

- удосконалення підготовки фахівців і професіоналів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти;
- освіта дітей з особливими освітніми потребами різних категорій;
- менеджмент педагогічної діяльності;
- надання соціально-педагогічної підтримки особам з особливими освітніми потребами;
- новітні технології педагогічної взаємодії;
- підготовка здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності;
- корекційно-розвиткова робота з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку;
- проблеми діагностики, логокорекції та мовленнєвого розвитку дітей;
- виховання та розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Від початку підготовки фахівців за спеціальністю «Дефектологія» (2005 рік) до 2016 р. випущено 115 спеціалістів, а з 2017 р. до теперішнього часу – 240 бакалаврів та 176 магістрів, які успішно працюють у закладах дошкільної та загальної середньої (зокрема, спеціальної) освіти в різних регіонах України.

Встановлено, що наприкінці 2007 р. при комунальному закладі «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» як підрозділ інституту створено кафедру корекційної педагогіки, що здійснювала навчальну, науково-методичну роботу щодо підготовки й перепідготовки педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами; впровадження новітніх технологій роботи з педагогами спеціальних закладів освіти та закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до ліцензій Міністерства освіти і науки України на базі кафедри здійснювалася підготовка фахівців за такими спеціальностями:

- у 2008 – 2010 рр.: 7.010106 «Дефектологія»;
- у 2011 – 2015 рр.: 7.01010501 «Корекційна освіта (за нозологіями)»;

з 2016 р. – 016 «Спеціальна освіта».

У 2008 р. був перший набір студентів, а у 2010 р. перший випуск 50 спеціалістів. До 2018 р. випускали щорічно по 50 спеціалістів.

З 2018 р. кафедра входить до складу КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» й перейменована на кафедру загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти. У 2019 р. отримано ліцензію на підготовку спеціалістів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки за двома освітніми програмами: «Загальна педагогіка», «Спеціальна педагогіка». У 2022 р. кафедру перейменовано на кафедру загальної та спеціальної педагогіки.

Діяльність кафедри спрямована на організацію та здійснення освітнього процесу у сфері вищої та післядипломної освіти. Серед основних напрямів діяльності такі:

- підготовка здобувачів освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки за двома освітньо-професійними програмами «Загальна педагогіка», «Інклюзивна освіта, корекційна педагогіка»;

- підвищення кваліфікації та професійної майстерності педагогічних працівників області з напрямів створення інклюзивного освітнього середовища, корекційної освіти; організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; створення толерантного освітнього простору; ненасильницьких методів вирішення та профілактики конфліктів; методики викладання шкільних предметів у межах освітньої програми «Інтелект України»; створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в сучасній школі та ін.;

- науково-методичний супровід реалізації в закладах загальної середньої освіти області освітньої програми «Інтелект України»;

- методичне забезпечення та супровід освітньої діяльності асистентів вчителів та вчителів інклюзивних класів області в межах професійних об'єднань освітян;

- науково-дослідна робота працівників кафедри за темою «Науково-методологічні та організаційні засади педагогічного супроводу інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти».

Протягом 2007-2022 рр. тут здобули вищу педагогічну спеціальну освіту 544 випускники, які працюють у спеціальних закладах освіти, а також у закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Право на освіту дітей з особливими освітніми потребами в Придніпров'ї за сучасних кондицій реалізується шляхом:

1) включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу, але з формуванням для неї відповідних, адекватних її можливостям кондицій здобування освіти;

2) формування класів при спеціальних закладах освіти (спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах);

3) формування спеціальних класів компенсуючого навчання в умовах закладів загальної середньої освіти.

Крім того, відповідно до Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року № 8, для дітей, які за станом здоров'я не можуть здобувати повну загальну середню освіту за денною формою відповідно до висновку лікарсько-консультаційної комісії закладу охорони здоров'я або медичного висновку про стан здоров'я дитини, організовується педагогічний патронаж.

У Придніпров'ї нині впроваджуються всі варіанти такої організації навчання, включаючи педагогічний патронаж, проте останнім часом найактивніше розвивається перший напрям. Максимальне включення дітей з особливими потребами до освітнього простору відповідає пріоритетам державної політики, які визначені в законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до

2021 року, Національному плані дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 р. та інших нормативно-правових документах.

Інклюзивна освіта визначається як освіта для дітей з легкими порушеннями. Основними способами включення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного класу є такі:

1. Приймати дітей з особливими освітніми потребами як звичайних.
2. Включати дітей у однакові види діяльності, але ставити різні завдання.
3. Залучати до спільних форм навчання та групового вирішення пізнавальних завдань.
4. Використовувати спільні ігри та заняття [157].

Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957, на Дніпропетровщині в закладах здійснюється поступова імплементація інклюзивного навчання «особливих дітей», яке має асекурувати їм переваги навчання з одноліткам за місцем проживання та, відповідно, ранню поступову соціалізацію. Аналіз розвитку інклюзивної освіти в Дніпропетровській області за період 2011-2022 років у закладах загальної середньої освіти свідчить про стрімке зростання кількості дітей, які навчаються інклюзивно: 2011 рік – 4 дитини, 2022 рік – 2937 дітей (збільшення в 7 разів).

Дніпропетровщина є одним з лідерів в Україні із запровадження не тільки інклюзивної, а й спеціальної освіти.

Встановлено, що головною тенденцією в сучасній освітній політиці є толерантне ставлення до осіб з особливими потребами, визнання їхніх рівних прав і можливостей [177]. З метою пришвидшення та полегшення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальні відносини існує постійна потреба пошуку ефективних корекційних та інноваційних підходів, таких як практичні методи, техніки організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Під час здійснення освітнього процесу в спеціальних навчальних закладах корекційний

розвиток як спеціально організований і спрямований процес не відрізняється і не може існувати поза корекційним навчанням і вихованням. Досягнувши максимальних успіхів у корекційній педагогіці для виховання й розвитку, корекційна спрямованість навчання стане невід'ємною частиною всіх процесів спеціальної освіти вихованців з особливими освітніми потребами [46].

За сучасних кондицій у спеціальній освіті Дніпропетровщина має потужну мережу спеціальних закладів. На початок 2023 р. їх у області 27. За типами це 14 спеціальних шкіл, 13 навчально-реабілітаційних центрів.

За підпорядкуванням спеціальні заклади діляться на заклади обласного підпорядкування (комунальні заклади освіти Дніпропетровської обласної ради) – їх 23 та місцевого підпорядкування – їх 4.

За напрямками (профілями) спеціальні заклади для осіб з особливими освітніми потребами розподілені так: з порушеннями слуху – 3 заклади; з порушеннями зору – 1 заклад; з тяжкими порушеннями мовлення – 2 заклади; з порушеннями інтелектуального розвитку – 21 заклад.

За наявністю певних структурних підрозділів: мають дошкільні підрозділи 21 заклад, мають пансіони 26 закладів, мають реабілітаційні відділення 14 закладів.

За освітніми рівнями спеціальні заклади освіти діляться так: початкову загальну освіту надають 6 закладів, початкову та базову загальну середню освіту – 18, початкову, базову та профільну середню освіту – 3 заклади.

Освітню діяльність спеціальні заклади здійснюють відповідно до законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Положення про спеціальну школу, Положення про навчально-реабілітаційний центр, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 06 березня 2019 року № 221 (зі змінами), інших нормативних документів.

Розвідки з питань інноваційних підходів до взаємодії з дітьми з ООП диференціюють моделі психолого-педагогічного супроводу залежно від визначення цільової поведінки, якої необхідно набути дитині в процесі корекційної

взаємодії [181]. У центр уваги дедалі частіше ставиться не корекційна взаємодія з боку дорослих як ініціаторів і фасилітаторів у парадигмі інклюзивної освіти, а акцентується роль ровесників дитини з ООП та їхнього позитивного впливу на формування соціальних навичок у дитини з ООП. Ця модель так званого навчання ровесників ровесниками визначає, якими шляхами та наскільки ровесники, які навчають дитину з ООП конструктивним моделям соціальної поведінки на засадах позитивного емоційного клімату, здійснюють вплив на формування її особистості. За таких умов функція педагогів-наставників зміщується в бік «педагогічного менеджменту» [181]. Тобто роль педагогів здебільшого полягає в тому, аби правильно організувати й коригувати в разі необхідності стратегії «навчання ровесників ровесниками». Функція педагогів і психологів полягає в навчанні ровесників (дітей без спеціальних освітніх потреб) того, як саме вони можуть взаємодіяти з дітьми з ООП у такий спосіб, аби в результаті це допомагало досягати бажаного ефекту соціалізації. Залучати наставників-ровесників для цілеспрямованої педагогічної взаємодії з інклюзивними дітьми можна як у парадигмі дошкільної, шкільної освіти, так і в організації позашкільного життя дитини з ООП (наприклад, однолітки можуть допомагати дитині з ООП готувати домашні завдання), а також на базах відпочинку, у санаторіях та ін.

Особливої уваги в підходах до соціалізації набувають техніки «випадкового навчання», що в працях дослідників [181; 186] окреслені як педагогічна методика в мовленнєвій терапії, ерготерапії тощо. Використання можливостей «випадкового навчання» передбачає використання застосування вчителями, терапевтами, батьками природних можливостей навчання. Зокрема, для дитячого віку, відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку, центральним інструментом навчання стає гра, що не тільки приносить задоволення й позитивні емоції, але й розвиває соціальні навички. У процесі гри легше в нативний спосіб змоделювати й закріпити бажаний варіант соціальної реакції. «Випадкове навчання» в процесі гри

підсилює спроби дітей з ООП поводитися бажаним чином, тренує бажані моделі поведінки.

Ще один із трендів сучасної інклюзії – корекція основного реагування, або тренінг зі зворотним реагуванням. Під час цієї методики певна модель поведінки дитини з ООП розглядається як центральна, базова. Вважається, що зміна основної моделі поведінки впливає на зміну інших пов'язаних типів поведінки без спеціального націлювання на це. Отже, через коригування основної моделі можна досягти швидких корекцій інших, похідних моделей. Доречно поєднувати цей різновид техніки із символічними ігровими методиками та мовними тренуваннями. Це дає змогу тренувати й розширювати цільові навички дитини з ООП, посилювати позитивні реакції та зменшувати залежність дитини від дорослого наставника, пропорційно збільшуючи навички самостійної соціальної поведінки.

Результативною також є методика візуальних підказок, що базується на процедурі «згасання/зникнення сценарію». Це технологія поведінкового аналізу, яку можна використовувати для навчання мовлення й комунікативних соціальних навичок, що особливо підходить для взаємодії з дітьми з аутизмом. Сценарієм є написані чи зафіксовані на аудіоносії слово, фраза або речення, що використовуються як модель для тренування комунікативних навичок. Основна мета процедури згасання сценарію – збільшення кількості незаписаних соціальних взаємодій, що виробляються учасниками в процесі згасання й зникнення фіксованого сценарію. Коли діти з аутизмом навчаються точно передавати зафіксовані сценарії, такі сценарії зникають, тоді як кількість незафіксованих соціальних взаємодій має систематично збільшуватися із наступним уведенням і подальшим зникненням фіксованих сценаріїв. Незаписані соціальні взаємодії визначаються як вислови, що відрізняються від фіксованих первинних сценаріїв, більше ніж просто застосуванням інших часових форм, таких як: дієслова, сполучники, артиклі, прийменники й займенники, що використовуються дитиною з ООП в процесі мовлення. Також для збільшення соціальних взаємодій дітей з ООП у

педагогічній практиці активно застосовуються техніки відеомодельовання та методики прямих інструкції [181].

Встановлено, що ефективною буде освіта дітей з ООП за обов'язкової участі батьків, які є найважливішою групою як у громаді, так і у спільноті закладу освіти. Співпраця батьків дітей з ООП з педагогічними працівниками ІРЦ передбачає одержання фахівцями ІРЦ додаткової інформації про персональні ознаки розвитку дитини, що сприяє результативності здобуття освітніх цілей. Батьки дітей з ООП одержують консультативно-психологічну допомогу щодо створення позитивної мотивації розвитку й навчання дитини з ООП, що зі свого боку сприяє кращому розумінню освітніх потреб власних дітей. Також, за такої співпраці батьки отримують методичну допомогу в частині організації та надання певних психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, які вони мають змогу додатково інтегрувати для своїх дітей. Тож, партнерська взаємодія з батьками дітей з ООП та їхня безпосередня участь в освітньому процесі сприяє зростанню результативності впровадження інклюзивного навчання [107].

Відповідно до Стратегії регіонального розвитку Дніпропетровської області на період до 2027 р. визначено стратегічні цілі (пріоритети) розвитку регіону, і одна з них стосується інклюзивної освіти (табл. 2.3), а саме напрям 3.С. Забезпечення якості соціально-гуманітарних послуг на рівні провідних європейських стандартів – номер технічного завдання 3.25.

У 2021 р. було імплементовано регіональну цільову соціальну програму «Освіта Дніпропетровщини до 2024 року», суть якої полягає у формуванні кондицій для розвитку особистості, адаптації кожного громадянина до суспільства, побудованого на знаннях та активній участі у сферах соціального й економічного життя області та держави. Загальні обсяги фінансування регіональної цільової соціальної програми «Освіта Дніпропетровщини до 2024 року» відображено в таблиці 2.4. Перелік завдань і заходів регіональної цільової соціальної програми

«Освіта Дніпропетровщини до 2024 року» містить проєкт 2. «Особлива дитина», сутність якого полягає в перспективному розвитку інклюзивної освіти [98].

Таблиця 2.3

**Характеристика технічного завдання «Забезпечення дітей та молоді дошкільного та шкільного віку якісними інклюзивними освітніми послугами»
Стратегії регіонального розвитку Дніпропетровської області на період до 2027 року**

Показники	Характеристика			
Номер і назва завдання з Державної стратегії регіонального розвитку, якому відповідає технічне завдання	1.5. Формування єдиного освітнього, інформаційного, культурного простору на території України. 2.1. Розвиток людського капіталу			
Очікувані кількісні результати від реалізації проєктів на виконання технічного завдання	Відкриття 200 ресурсних кімнат. Забезпечення на 100 % дітей та молоді з особливими потребами якісними та інклюзивними освітніми послугами			
Очікувані якісні результати від реалізації проєктів на виконання технічного завдання	Створення сприятливих умов для навчального процесу, підвищення енергоефективності будівель навчальних закладів, зменшення витрат на їхнє утримання, внутрішнє оздоблення приміщень згідно з їхнім функціональним призначенням, поліпшення якості та умов харчування дітей, оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, створення безпечних умов для дітей під час освітнього процесу			
Основні заходи технічного завдання	Капітальний ремонт та реконструкція будівель, дахів, мереж опалення, їдалень. Придбання технологічного обладнання, меблів. Облаштування спортивних майданчиків. Створення ресурсних кімнат у закладах загальної середньої освіти.			
Обсяг фінансування технічного завдання, тис. грн:	2021 рік	2022 рік	2023 рік	Усього
Усього, у т.ч.	74 125,0	74 125,0	74 125,0	222 375,0
державний бюджет, у т.ч.:	56 750,0	56 750,0	56 750,0	170 250,0
<i>державний фонд регіонального розвитку</i>	<i>43 750,0</i>	<i>43 750,0</i>	<i>43 750,0</i>	<i>131 250,0</i>
обласний бюджет	13 000,0	13 000,0	13 000,0	39 000,0
місцевий бюджет	4 375,0	4 375,0	4 375,0	13 125,0
інші джерела				

Примітка: сформовано авторкою на основі джерела [125].

Таблиця 2.4

**Загальні обсяги фінансування регіональної цільової соціальної програми
«Освіта Дніпропетровщини до 2024 року», млн грн**

Джерела фінансування	Обсяг фінансування I етап (2022 – 2024) усього	За роками виконання		
		2022	2023	2024
Державний бюджет	Згідно із затвердженими бюджетними призначеннями			
Обласний бюджет*	417,482	136,715	138,736	142,031
Місцевий бюджет	Згідно із затвердженими бюджетними призначеннями			
Інші джерела	Згідно із затвердженими бюджетними призначеннями			
Усього**	Згідно із затвердженими бюджетними призначеннями			

Примітки: * Вказано орієнтовний обсяг фінансових ресурсів, необхідних для реалізації Програми. ** Вказано орієнтовний обсяг фінансових ресурсів, необхідних для реалізації Програми. Сформовано на основі джерела [98].

Вищезгаданим проєктом «Особлива дитина» передбачено реалізувати такі пріоритетні завдання: трансформувати мережі спеціальних закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської обласної ради; розширити мережі інклюзивно-ресурсних центрів; розширити мережі інклюзивних закладів дошкільної та загальної середньої освіти; провести навчання педагогічних працівників усіх категорій закладів дошкільної та загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів (підвищення кваліфікації), зокрема короткотривале (семінари, тренінги), з питань упровадження інклюзивної освіти; провести моніторинг якості надання освітніх послуг у сфері освіти дітей з ООП; здійснити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей та визначення ООП на територіях, що не мають інклюзивно-ресурсних центрів або відповідних фахівців; забезпечити надання наставницької допомоги командам психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП закладів освіти області; забезпечити надання послуги раннього втручання дітям від 0 до 4 років з порушеннями розвитку та їхнім родинам; забезпечити здійснення початкової спеціальної освіти для дітей з вираженими інтелектуальними порушеннями в умовах короткотривалого перебування; забезпечити надання психолого-педагогічної, соціально-побутової, психологічної та медичної реабілітації (зокрема, корекційно-

розвиткові заняття) дітям віком від 0 до 18 років зі складними порушеннями розвитку, зокрема з інвалідністю, та консультування їхніх батьків (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Очікувані кінцеві результати виконання програми «Освіта Дніпропетровщини до 2024 року» проєкту 2. «Особлива дитина»

Назва напрямку діяльності (пріоритетні завдання)	Показник	Одиниці виміру	Всього за програмою	Значення показника за роками		
				2022	2023	2024
Трансформація мережі спеціальних закладів загальної середньої освіти ДОР	К-сть закладів	Одиниць	4	2	1	1
Розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів	К-сть установ	Одиниць	3	1	1	1
Розширення мережі інклюзивних закладів дошкільної та загальної середньої освіти	Відсоток збільшення	Відсоток	15	5	5	5
Проведення навчання педагогічних працівників усіх категорій закладів дошкільної та загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів (підвищення кваліфікації), зокрема короткотривале (семінари, тренінги), з питань упровадження інклюзивної освіти		Одиниць	18	6	6	6
	К-сть заходів/ Чисельність учасників	Осіб	360	120	120	120
Моніторинг якості надання освітніх послуг у сфері освіти дітей з ООП	К-сть параметрів моніторингу	Одиниць	60	20	20	20
Моніторинг: охоплення дошкільною освітою дітей від 1 до 6 років; показників охоплення дошкільною освітою дітей п'ятирічного віку, змін у мережі дошкільних навчальних закладів	К-сть параметрів моніторингу	Одиниць	36	12	12	12
Здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей та визначення ООП на територіях, що не мають інклюзивно-ресурсних центрів або відповідних фахівців	К-сть комплексних оцінок	Одиниць	900	280	300	320

Закінчення табл. 2.5

Назва напрямку діяльності (пріоритетні завдання)	Показник	Одиниці виміру	Всього за програ- мою	Значення показника за роками		
				2022	2023	2024
Надання наставницької допомоги командам психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП закладів освіти області	К-сть зустрічей/учасників команд	Одиниць	39	13	13	13
	К-сть учасників команд	Осіб	210	70	70	70
Надання послуги раннього втручання дітям від 0 до 4 років з порушеннями розвитку та їхнім родинам	К-сть дітей (сімей)	Осіб	105	35	35	35
Здійснення початкової спеціальної освіти для дітей з вираженими інтелектуальними порушеннями в умовах короткотривалого перебування	К-сть учнів	Осіб	45	15	15	15
	К-сть занять	Одиниць	7 800	2 600	2600	2 600
Надання психолого-педагогічної, соціально-побутової, психологічної та медичної реабілітації (зокрема, корекційно-розвиткові заняття) дітям віком від 0 до 18 років зі складними порушеннями розвитку, зокрема з інвалідністю, та консультування їхніх батьків	К-сть дітей, що отримали послуги реабілітації	Осіб	8 400	2 800	2800	2 800
	К-сть консультацій батьків	Одиниць	3 600	1 100	1200	1 300

Примітка: сформовано на основі джерела [98].

Таким чином, розбудова системи освіти дітей з особливими потребами в Дніпропетровській області має багатогранний характер і охоплює всі існуючі в Україні форми освіти для дітей з ООП. Реформування й оновлення системи спеціальної освіти в Дніпропетровській області на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на здобуття освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу, є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її трансформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх інтегрування в суспільство. Отже, спеціальна та інклюзивна освіта в Дніпропетровській області за кондицій інтегрованого навчання

передбачає як корекцію знань, психічних функцій, так і формування відносин, комунікативних навичок у вигляді спільної діяльності педагогів та дітей з ООП.

2.2. Соціально-педагогічні передумови становлення спеціальної освіти на Дніпропетровщині в період з 1945 по 1970 рік

У повоєнний період, з 1945 року, на Дніпропетровщині однією з найгостріших проблем у галузі спеціальної освіти була проблема раннього виявлення й ранньої комплексної корекційної допомоги дітям з ООП. У той часу на території Дніпропетровської області функціонувала обмежена чисельність дошкільних закладів для дітей з ООП дошкільного віку, як і для їхніх здорових однолітків. Значна чисельність дітей з ООП утримувалася в сім'ях, що негативно позначалося на розвитку дитини та її підготовці до навчання в школі. Народження дитини з порушеннями розумового розвитку змінювало усталений раніше в сім'ї стиль життєдіяльності, вироблені етичні та моральні норми, традиції сім'ї, ставило перед нею проблеми й труднощі, які без сторонньої кваліфікованої допомоги сім'я не була в змозі розв'язати. Враховуючи ці кондиції, уряд України по завершенню Великої Вітчизняної війни вжив низку заходів, які були скеровані на розширення форм суспільного виховання дітей дошкільного віку [7].

Протягом 1941-1945 рр. на території Дніпропетровської області були знищені освітні та духовні заклади, пам'ятки історії та архітектури. Тільки в місті Дніпропетровську було знищено 17 середніх закладів освіти та 50 дитячих дошкільних установ, будівлі вищих навчальних закладів, центральна міська бібліотека [31]. Місто Дніпропетровськ було звільнене від окупантів 25 жовтня 1943 року. Саме цього року почали функціонувати школи робітничої та сільської молоді. У листопаді 1943 р. в Дніпропетровській області працювали 367 шкіл, у яких навчалися 52 400 учнів, а у вересні 1945 р. цей показник виріс до 1 541 школи із 272 558 учнями, адже цей період відзначався поступовим відновленням промислових,

сільськогосподарських, медичних та освітніх споруд в умовах загального військового положення [22; 88].

Велика Вітчизняна війна призупинила подальший розвиток спеціальних шкіл і мережі дитячих санаторіїв. Багато з них були закриті чи зруйновані, проте ще до закінчення війни розпочалося інтенсивне відновлення дитячих санаторіїв, їхнє оснащення й додаткове облаштування [101, с. 9], яке до 1947 р. було практично завершено [102, с. 49]. У липні – серпні 1944 року уряд України ухвалив постанову «Про поновлення роботи спеціальних шкіл» та «Про здійснення всезагального навчання глухонімих, сліпих та розумово відсталих дітей», а Народний комісаріат освіти підготував низку документів про поновлення й розширення мережі спеціальних шкіл, комплектації їх вихованцями й педагогічним складом [35; 36; 21].

На виконання постанови уряду про шефство великих підприємств над дитбудинками в Дніпропетровській області в 1945 р. була проведена така робота:

- металургійні заводи м. Дніпродзержинська Дніпропетровської області повністю відремонтували приміщення Дніпропетровського дитбудинку №1, систематично забезпечували дитбудинки меблями, паливом, передали 100 комплектів постільної й натільної білизни, посуд, іграшки;

- азотно-туковий завод м. Дніпропетровська надав допомогу Дніпропетровському спеціальному дитбудинку. Робітники місцевої промисловості за рахунок вихідних днів і надурочних годин виробили й передали дитбудинку 2 800 подушок, 1 720 костюмів, 162 пари взуття, 500 шапок-ушанок, фуфайок теплих – 100 штук, ліжок – 250, теплих пальт – 1100 штук [117].

Після 1945 р. в УРСР було сформовано теоретичну концепцію розгортання диференційованої системи спеціального виховання й навчання дітей із психофізичними порушеннями. У результаті чого сформувалися сприятливі умови для виокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії, у самостійні науки, що сприяло розробленню теорії та практики навчання й виховання дітей із порушеннями інтелекту, зору та слуху [100]. У

повоєнний період навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів для осіб із психофізичними порушеннями здійснював Центральний науково-методичний кабінет спецшкіл [87]. Станом на 5 квітня 1944 року в Дніпропетровській області налічувалося 6 спеціальних дитячих будинків, у яких навчалося 411 дітей (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Кількість дитячих будинків та дітей,
які в них навчаються, станом на 1944 р.**

Область	Звичайні дитбудинки		Спеціальні дитбудинки		Усього дитбудинків		Патроновані
	К-сть	К-сть дітей	К-сть	К-сть дітей	К-сть	К-сть дітей	
Дніпропетровська область	16	1 298	6	411	22	1 709	2 259
Загалом	161	15 623	56	5 600	217	21 283	26 710

Примітка: сформовано авторкою на основі джерел: [139-143].

Вважаємо за доцільне виокремити такі соціально-педагогічні передумови становлення спеціальної освіти на Дніпропетровщині в період з 1945 по 1970 роки:

- відсутність можливості в дітей з психофізичними порушеннями навчатися в масових дошкільних закладах;
- дефіцит керівних і педагогічних кадрів для забезпечення потреб дітей з психофізичними порушеннями;
- відсутність належного навчально-методичного забезпечення спеціальних закладів для дітей з психофізичними порушеннями;
- недостатність мереж спеціальних шкільних і дошкільних закладів для дітей з психофізичними порушеннями;
- визначений перелік діагнозів, які виключали можливість одержання суспільного дошкільного виховання у спеціальних дошкільних закладах, діяльність яких не відповідає характеру й особливостям розвитку дитини з психофізичними порушеннями;
- проблема ненаправлення дітей зі складними (комбінованими) порушеннями, з діагнозом епілепсія, шизофренія, з психопатоподібною поведінкою, дітей з

розумовою відсталістю ступеня імбецильності, ідіотії тощо до спеціальних дошкільних закладів;

- проблема ненаправлення дітей (сліпоглухонімі, розумово відсталі, глухі, слабочуючі) до дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору.

Таким чином, такі передумови сприяли розвитку спеціальної освіти на Дніпропетровщині, у якій створювалися умови для раннього педагогічного втручання в психічний розвиток дитини з психофізичними порушеннями.

Важливою у сфері спеціальної освіти стала постанова РНК УРСР і ЦК КП(б) України «Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл до нового 1945/1946 навчального року». Цією постановою НКО УРСР і виконавчі комітети Дніпропетровської обласної ради депутатів трудящих зобов'язувалися збільшити мережу шкіл-інтернатів для глухих, сліпих і розумово відсталих. З цією метою відбувся процес активізації роботи з будівництва нових шкільних приміщень, розширення тих, що вже функціонували, та передачі спеціальним школам приміщень колишніх дитячих будинків і малокомплектних загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Одночасно концентрувалася вагома увага на формуванні при новоутворених школах належної для нього призначення матеріально-технічної бази та забезпечення навчального процесу навчально-методичними посібниками: навчально-виробничих майстерень; навчальних кабінетів; кімнат для занять ручною працею; спортивних залів; куточків живої природи; дидактичних і наочних матеріалів, матеріалів для індивідуальної роботи з учнями тощо [35].

У серпні 1946 року VIII сесія Верховної Ради УРСР, відповідно до закону Верховної Ради СРСР «Про відбудову і розвиток народного господарства в країні», імплементувала Закон УРСР «Про п'ятирічний план відбудови народного господарства УРСР на 1946-1950 рр.», який визначав умови переходу шкіл до семирічного навчання всіх дітей. Результатом імплементатії цього закону стало збільшення кількості розумово відсталих дітей, охоплених спеціальною освітою. За роки першої п'ятирічки мережа допоміжних шкіл не лише досягла рівня довоєнного

періоду, а й зросла вдвічі. Проте ця мережа шкіл-інтернатів ще не задовольняла наявних в Дніпропетровській області потреб і не сприяла реалізації загального обов'язкового семирічного навчання всіх розумово відсталих учнів.

У 1946 р. відділом спеціальних шкіл Управління шкіл НКО була видана інструкція «Про порядок прийому фізично й розумово відсталих дітей до дитячих будинків та шкіл-інтернатів системи Народного комісаріату освіти, Народного комісаріату охорони здоров'я та Народного комісаріату соціального забезпечення УРСР». У цій інструкції відзначалося таке:

- до дитячих будинків системи Народного комісаріату соціального забезпечення приймалися глибоко розумово відсталі діти (спокійні та збудливі), з глибокою олігофренією, імбецильністю, ідіотією в тяжкій формі, з порушеннями моторної сфери;

- до дитячих будинків та шкіл-інтернатів для розумово відсталих дітей системи НКО УРСР приймалися розумово відсталі легкого ступеня (які можуть засвоїти програму допоміжної школи);

- до дитячих закладів Народного комісаріату соціального забезпечення приймалися діти-олігофрени від 4 до 16 років.

Крім вищезазначеного, інструкцією передбачалося охоплення спеціальним вихованням усіх категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, крім дітей з важкими розладами мовлення. З метою виявлення такої категорії дітей при Дніпропетровському обласному відділі соціального забезпечення була створена комісія під керівництвом представника облсоцзабезу, до складу якої входили невропатолог, хірург та представник обласного відділу народної освіти. Перед комісією було поставлено завдання провести обстеження фізичного та психічного розвитку дітей з метою направлення їх до належного освітнього закладу [36].

Незважаючи на вжиті заходи, тогочасна мережа спеціальних шкіл у Дніпропетровській області не забезпечувала повного охоплення всіх дітей з

психофізичними порушеннями корекційним навчанням, оскільки тільки окрема категорія дітей була частково охоплена відповідними дошкільними закладами [8].

З метою поліпшення ситуації міністром освіти Г. Пінчуком до наказу Міністерства освіти УРСР від 22 лютого 1950 року № 91 був виданий додаток № 1 «Типи спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР» [35]. Цим наказом було встановлено такі типи спецшкіл: школи-інтернати для глухонімих дітей, для глухонімих переростків, для пізньоглухих, туговухих, для дітей з розладом мовлення, для сліпих дітей, допоміжні школи-інтернати для розумово відсталих дітей, для розумово відсталих переростків [21].

На жаль, цей наказ не передбачав організацію дошкільних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями. Виховання такої дитини в сім'ї вимагало від батьків знань про особливості психічного розвитку дитини, про вплив первинного порушення на розвиток психічних функцій, про особливості формування рухових, соціальних, навчальних вмінь, засобів і прийомів розвитку мовлення, поведінки, умінь спілкуватися з однолітками та дорослими, навичок самообслуговування тощо, тому ця категорія дітей відставала у фізичному й розумовому розвитку. Через відсутність спеціальних служб психолого-педагогічної допомоги такої категорії дітей, батьки були позбавлені будь-якої консультативної допомоги із цих питань.

У перші повоєнні роки увага зверталася переважно на дітей з інтелектуальними порушеннями важкого ступеня. Для того щоб охопити цю найскладнішу в психофізичному розвитку групу дітей, Управління установ Міністерства соціального забезпечення (М. Нечистик), Управління шкіл Міністерства освіти УРСР (Б. Мізерницький), Управління лікувально-профілактичної допомоги дітям Міністерства охорони здоров'я УРСР (П. Радченко) у червні 1950 року оприлюднили спеціальну інструкцію «Про прийом дітей до дитячих будинків Міністерства соціального забезпечення УРСР». У ній було здійснено чітку диференціацію дітей, включаючи й дошкільників з диференційованими порушеннями, які підпадали під опіку спеціальних дитячих

будинків. На ці навчальні заклади покладалися обов'язки стосовно надання дітям елементарного виховання, формування найпростіших навичок самообслуговування та санітарної гігієни та забезпечення лікування цієї категорії дітей. До спеціальних дитячих будинків приймалися, крім дітей з фізичними каліцтвами, глибоко розумово відсталі діти від 4 до 15 років із ступенем імбецильності, ідіотії [37].

Відділ спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР зобов'язувався сформувати відповідний інструктивний лист стосовно формування місцевих медико-педагогічних комісій, на які покладалися функції з виявлення до 1 червня 1950 року всіх дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення й розумового розвитку, які перебувають на обліку та навчаються в спеціальних школах, з метою вилучення дітей, помилково віднесених до тієї чи іншої категорії (близьких за станом психофізичного розвитку), та визначення належного типу навчально-виховного закладу. Наказом наголошувалося на потребі поліпшення матеріально-технічної бази в навчальних закладах та підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів. Прийом дітей та комплектування виховних груп у цих закладах реалізовували Дніпропетровський відділ соціального забезпечення на підставі рішення медико-педагогічних комісій. Діти дошкільного віку, які протягом навчання в дитячих будинках здобували вищий рівень розвитку та оволодівали елементами читання, письма, рахунку, переводилися за рішенням медико-педагогічних комісій до допоміжних шкіл системи Міністерства освіти [40].

Практика виховання дітей з інтелектуальними порушеннями в дитячих будинках продемонструвала, що за кондицій спеціальної організації суспільного дошкільного виховання формуються можливості для вивчення природи порушеного розвитку, виявлення труднощів і перешкод, які постають на шляху розвитку дитини. Така практика надала можливість сформувати найрезультативніші засоби педагогічної корекції, встановити та обґрунтувати наукову систему та її застосування на ранніх етапах життя дитини, запобігти впливу порушеного розвитку на становлення особистості дитини з ООП. Такі погляди стали вагомим аргументом

для відкриття при допоміжних школах відділень для дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

У цей період теорія і практика виховання й навчання розумово відсталих дітей розроблялися успішніше. Олігофренопедагогіка мала конкретніші завдання: оновлення змісту освіти дітей, розробка предметних програм з урахуванням особливостей розвитку розумово відсталих дітей, розробка спеціальних підручників; удосконалення структури допоміжної школи, розробка спеціальної дидактики та специфічних (корекційних) методів навчання; підвищення рівня професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи і встановлення раціональнішого співвідношення та взаємозв'язку між загальною освітою та професійно-трудовою підготовкою [8].

У світлі тогочасних вимог до загальноосвітньої і професійно-трудової підготовки дітей з психофізичними порушеннями постало питання про продовження термінів навчання. 10 жовтня 1960 року відповідно до Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в СРСР», Рада міністрів СРСР імплементувала постанову про терміни навчання в спеціальних школах. На реалізацію цієї постанови 30 грудня 1960 року виходить наказ Міністерства освіти УРСР «Про строки навчання у спеціальних школах», згідно з яким допоміжна школа стає восьмирічною. Сформований та імплементований у цьому ж році новий навчальний план містив предмети загальноосвітнього циклу (рідна мова, арифметика, географія, природознавство, відомості з історії СРСР та Радянської Конституції); фізичне виховання (фізична культура і ритміка); трудове навчання (ручна праця, доведення); професійно-технічна праця (загальнотрудове, професійно-трудове навчання, виробнича практика) [38].

Цим наказом Управління шкіл Міністерства освіти, Науково-дослідний інститут педагогіки та Науково-дослідний інститут психології УРСР зобов'язували сформулювати й подати на розгляд колегії Міністерства освіти УРСР проекти навчальних планів, навчальних програм, методичні рекомендації стосовно їх

імплементатії та проєкт положення «Про спеціальні школи». Новий навчальний план передбачав вивчення в допоміжній школі відомостей з історії та Конституції СРСР. Новими програмами встановлювалися тісніші міжпредметні зв'язки, передбачалося розширення пропедевтичної роботи стосовно підготовки учнів до сприймання і опанування навчальних предметів. Ці програми асекували раціональну доступність змісту освіти, за якої учні не звільнялися від переборення зростаючих труднощів.

У роки першої п'ятирічки та на майбутніх етапах Рада міністрів УРСР постійно ставила перед виконкомом Дніпропетровської обласної ради депутатів трудящих завдання стосовно внесення в план державного будівництва приміщень для спеціальних шкіл, а також добудов до наявних спеціальних шкіл для того, щоб забезпечити потреби в навчанні всіх дітей з психофізичними порушеннями й сформувати відповідні умови для їхнього навчання, виховання та утримання. Після ухвалення закону про школу в 1959 р. в Дніпропетровській області почала інтенсивно зростати кількість спеціальних шкіл-інтернатів та дошкільних закладів, зміцнювалася їхня матеріально-технічна база, підвищувалась якість навчання і виховання дітей (табл. 2.7) [7].

Таблиця 2.7

**Спеціальні освітні заклади, які функціонували та були відкриті на
Дніпропетровщині в період з 1945 по 1970 роки**

Рік заснування	Назва навчального закладу
1927	Школа для сліпих дітей (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа № 12» Дніпропетровської обласної ради»)
1939	Школа для глухонімих дітей (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа “Сузір’я” Дніпропетровської обласної ради»)
1950	Нікопольська допоміжна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр “Ніка” Дніпропетровської обласної ради»)
1952	Дніпропетровська допоміжна школа-інтернат № 1 (тепер – Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 1» Дніпропетровської обласної ради»)
1955	Допоміжна школа-інтернат № 1 (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа “Мрія” Дніпропетровської обласної ради»)
1956	Допоміжна школа-інтернат № 2 (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа “Мрія” Дніпропетровської обласної ради»)

Закінчення табл. 2.7

Рік заснування	Назва навчального закладу
1959	Котовська допоміжна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Котовська спеціальна школа» Дніпропетровської обласної ради))
1962	Допоміжна школа-інтернат № 2 (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа “Шанс” Дніпропетровської обласної ради»)
1962	Саксаганська допоміжна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Саксаганська спеціальна школа» Дніпропетровської обласної ради))
1963	Магдалинівська допоміжна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Магдалинівська спеціальна школа» Дніпропетровської обласної ради))
1963	Школа-інтернат для слабочуючих (тепер – Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр “Зоряний” Дніпропетровської обласної ради»)
1964	Марганецька допоміжна школа-інтернат № 3 (тепер – Комунальний заклад освіти «Марганецький навчально-реабілітаційний центр” Дніпропетровської обласної ради»)
1965	Жовтнева допоміжна школа (тепер – Комунальний заклад освіти «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр з поглибленим професійно-трудовим навчанням» Дніпропетровської обласної ради»)
1965	Верхньодніпровська середня спеціальна школа-інтернат (для дітей з наслідками поліомієліту та церебрального паралічу) (тепер – Комунальний заклад освіти «Верхньодніпровська спеціальна школа» Дніпропетровської обласної ради»)
1966	Допоміжна школа-інтернат № 1 для дітей з вадами розумового та психічного розвитку (тепер – Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа “Перлина” Дніпропетровської обласної ради»)
1968	Комплекс будинок-інтернат для поганочуючих дітей (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа № 10» Дніпропетровської обласної ради»)

Примітки: сформовано автором на основі джерел: [49-62].

Історія створення школи-інтернату для сліпих дітей в м. Катеринославі поринає у часи до Першої світової війни. Великий внесок у створення школи зробив О. М. Щербина – незрячий професор (втратив зір у 3 роки внаслідок нещасного випадку), який створив і очолив кафедру філософії при Катеринославському університеті (1918 -1921 рр.).

У 1924 р. у зв'язку з тяжким матеріальним становищем школа-інтернат для сліпих дітей була тимчасово закрита. Було проведено облік сліпих дітей у віці до 10 років, що сприяло подальшому розвитку практики навчання й виховання цих дітей. Сліпі діти навчалися в дитячому будинку для сліпих дітей шкільного віку, який знаходився за адресою вул. Костомарова, 9а, в приміщенні Червоного Хреста.

Після прийняття у 1927 р. спеціальної Постанови «Про розширення мережі дитячих закладів дефективного дитинства» школа для сліпих відновила свою роботу.

У часи Другої світової війни та окупації міста фашистськими загарбниками школа-інтернат не працювала.

У повоєнні часи, а саме у 1949 р., завдяки директорові школи П. М. Соя було відновлено роботу школи-інтернату для сліпих дітей у м. Дніпропетровську. Контингент школи був неоднорідний, але 30 % дітей – це ті, які втратили зір внаслідок необережного поводження з боєприпасами та через відсутність необхідної медичної допомоги під час окупації міста. Завдяки П. М. Соя були надані замовлення до Харківської поліграфії на друкування підручників шрифтом Брайля, художньої літератури, плакатів та ін. Школа забезпечувалася перфокартковим папером для письма. Термін навчання був 4 і 7 років. У 1960 р. у зв'язку зі збільшенням кількості слабозорих дітей школа-інтернат для сліпих дітей була реорганізована в школу-інтернат для слабозорих дітей. Сліпих дітей зі школи-інтернату перевели на навчання до Харківської школи для сліпих дітей. З 1961 р. термін навчання збільшився до 9 років (восьмирічна з дев'ятирічним терміном навчання).

Історія створення школи для глухонімих дітей у м. Кривий Ріг починається в далекому 1939 р. Тоді в Центрально-міському районі м. Кривого Рогу на тихій вулиці Глінки відкрилася перша на південно-східній території України і єдина в місті школа для дітей з порушеннями слуху, яка мала назву «школа для глухонімих дітей».

Першими її учнями були нечуючі мешканці Кривого Рогу та найближчих сіл. Навчанням та вихованням цих дітей займалися випускники спеціальних курсів сурдопедагогів.

Першим директором школи був Іларіон Леонідович Долгов. У школі були окремі класи для хлопчиків і дівчаток. На кінець 1940/1941 н. р. в закладі налічувалось 10 класів, у яких навчалось майже 100 дітей.

Діти майже весь час перебували в школі, бо дістатися до неї було важко. Із спогадів одного з тодішніх випускників: «В школі був чіткий режим: зранку

фіззарядка, сніданок, уроки, потім обід і праця на подвір'ї, в приміщенні школи. Потім змагання, ігри, розваги. Парти стояли півколом. Вчителі вимагали, щоб ми говорили, грамотно писали і читали».

Протягом Другої світової війни школа не працювала. У 1945 р. на території радгоспу «Веселі Терни» знову відкрився навчальний заклад для дітей з порушеннями слуху. Директором був призначений Костянтин Володимирович Гоф.

Будівля й класні приміщення були тісними, діти навчалися у дві зміни. Працівники школи на чолі з директором робили все можливе для поліпшення умов навчання та проживання нечуючих дітей.

Незважаючи на скрутні умови в школі-інтернаті, діти з порушенням слуху із навколишніх сіл все прибували і прибували. Протягом декількох років функціонував клас учнів-переростків, які закінчували 5 класів і працевлаштовувались. Ті ж, хто навчався з першого класу, за 7 років здобували неповну освіту відповідну п'яти класам загальноосвітньої школи. Згодом термін навчання було подовжено до восьми років, але це, знову ж, не відкривало шляху до середніх спеціальних закладів. І лише в 1969 р. з дозволу МОН України термін навчання подовжився до 9 років, а згодом і до 12, що дало можливість нечуючим дітям одержати неповну та повну середню освіту.

Велика увага в закладі приділялася трудовому навчанню, що було характерним для спеціальних закладів тих часів. Школа-інтернат мала своє господарство, поле, грядки. Діти доглядали домашніх тварин: коней, кролів, курей, поралися на землі, заготовляли дрова на зиму, бо в закладі було пічне опалення. Дівчатка допомагали готувати їжу та лагодити білизну. З 1969 р. Криворізька спеціальна школа-інтернат для глухих дітей функціонує за адресою: м. Кривий Ріг, вул. Тухачевського (тепер Едуарда Фукса), 9 і розташована в пристосованій будівлі – спальний корпус типового комплексу інтернатного закладу.

У жовтні 1950 р. з ініціативи Дніпропетровського облвнн було засновано Нікопольську допоміжну школу-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти

«Нікопольський навчально-реабілітаційний центр “Ніка” Дніпропетровської обласної ради») з українською мовою навчання, згодом перетворену у спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку. Перші 60 школярів навчалися в три зміни, жили в старих непристосованих кімнатах, спали по двоє на ліжках. Були відсутні пральня, лазня, медпункт, навчальні майстерні, відповідні підручники чи наочні посібники. Серед вчителів і вихованців невеличкого колективу не було жодного спеціаліста з вищою освітою. Та незважаючи на відсутність відповідних умов та методичного забезпечення, дітей необхідно було вчити й виховувати, готувати до трудової діяльності. З часом поступово збагачувалася навчально-матеріальна база, збільшувався і контингент учнів. У 1962/1963 н. р. під орудою Саржинської Паші Костянтинівни, яка очолювала колектив протягом 18 років, було збудовано корпус для восьми класів. Педколектив поповнився молодими фахівцями-дефектологами, що дало змогу значно поліпшити життєві умови й навчання дітей з ООП [50].

На території сучасного КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 1» ДОР в 1866 р. було засновано Свято-Тихвінський монастир Дніпропетровської Єпархії Української Православної церкви. В 1925 р. монастир закрили та влаштували дитячий будинок для дітей-інвалідів, сиріт та дітей репресованих батьків. У 1952 р. дитбудинок розформували й на його базі відкрили Дніпропетровську допоміжну школу-інтернат №1 [51].

У 1959 р. відкрили Котовську допоміжну школу-інтернат, директором якої був призначений Костянтин Петрович Шило. Під його керівництвом приміщення райкому партії Котовського району та райвиконкому, які були до моменту створення школи, переобладнано для навчання та утримання дітей-сиріт. Костянтин Петрович заклав фундамент для створення згуртованого педагогічного колективу, вирішення проблем успішного навчання та виховання дітей [53].

У серпні 1955 року наказом Дніпродзержинського міськвиконкому від 30 липня 1955 року № 42 заснована допоміжна школа-інтернат № 1 на 120 місць, директором якої призначено Коломойця Григорія Миколайовича.

Першого вересня 1956 року заснована допоміжна школа-інтернат № 2, директорами якої були: з 1963 по 1967 рр. Сушко Микола Андрійович, з 1967 по 1979 рр. – Мовчан Микола Захарович.

Після війни в колишніх панських маєтках Саксаганя був організований дитячий будинок для дітей-сиріт. В 1962 р. дитячий будинок було реорганізовано в «Саксаганську допоміжну школу-інтернат», яка була розташована в одноповерхових будівлях з пічним опаленням, всього 10 будівель. Першим директором школи-інтернату був Олексій Сергійович Голуб [55].

У 1962 р. на базі загальноосвітньої школи № 20 м. Дніпропетровська заснована допоміжна школа-інтернат № 2 (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа “Шанс” Дніпропетровської обласної ради»), директором якої призначено Лисакова В. Ф., історика за фахом, учасника Великої Вітчизняної війни. У школі обладнано кабінети для проведення занять із слюсарної, теслярної та швейної справ.

Магдалинівська допоміжна школа-інтернат розпочала своє існування в колишній будівлі райкому партії в 1963 р. відповідно до рішення Дніпропетровського облвиконкому від 25 березня 1963 року № 121. Школа налічувала 124 вихованці. Першими учнями були діти з різних районів області, серед яких діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Директором школи був призначений Ягольник Іван Васильович.

Історія будівлі КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр “Зоряний” ДОР» починається у ХІХ столітті. У 1863 р. на Севастопольському кладовищі на пожертвування заможних мешканців міста була збудована невелика, сільського типу цвинтарна церква в ім'я Воскресіння Лазаря. У 1914 р. під час Першої світової війни в закладі розміщувався воєнний шпиталь. У приміщенні цокольного поверху будівлі була трапезна та кухня, які збереглися до теперішнього

часу. У 1918 р. в закладі працював дитячий будинок. Будівля з часом добудовувалася, але головний фасад дотепер залишився незмінним. З кінця 1930-х по 1960-ті рр. в історичному приміщенні був розташований дитячий притулок, а потім школа-інтернат для дітей-сиріт, батьки яких були репресовані під час Другої Світової війни або загинули. В 1963 р. школа-інтернат для дітей-сиріт № 5 була реорганізована в школу-інтернат для слабчуючих [57].

У жовтні 1964 року у м. Марганець була заснована Марганецька допоміжна школа-інтернат № 3, яка розташовувалася в районі залізничної станції, за адресою вулиця 40 років Жовтня. Директором закладу був Мамін Василь Андрійович [59].

До 1959 р. на місці КЗО «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр з поглибленим професійно-трудоим навчанням» ДОР» розташовувалося приміщення Сталінського (колишня назва села) райкому компартії. Загальноосвітню школу-інтернат було відкрито 10 січня 1960 року, і прийняла вона близько 220 учнів. Директором школи був призначений колишній завідувач райвно Онбиш Петро Павлович. Охочих навчатися було багато, оскільки на той час це була сучасна школа нового типу. Разом із загальною освітою учні навчалися столярної та швейної справ. Укомплектовували школу переважно молодими спеціалістами-випускниками педінститутів та педучилищ. За рішенням Дніпропетровського ОВНО Жовтневу середню загальноосвітню школу-інтернат в 1965 р. реорганізовано в допоміжну школу-інтернат для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку, яку очолили директор Кошман Поліна Юхимівна та завуч Солоп Іван Григорович. Головне завдання допоміжної школи полягало в підготовці учнів до суспільно корисної праці у сфері матеріального виробництва та обслуговування [58].

Основну будівлю КЗО «Верхньодніпровської спеціальної школи» ДОР» побудовано у 1905 р. До 1917 р. приміщення використовувалося для підготовки сестер милосердя. У період з 1920 по 1936 р. тодішня влада використовувала будівлю для своїх потреб. З 1936 р. тут було ремісниче училище. З 1941 по 1945 р. будівлю було відведено під госпіталь. Після закінчення війни організовано дитячий

будинок для сиріт та дітей з багатодітних сімей, який фінансувався за кошти Верхньодніпровського району до 1965 р. У 1965 р. відкрито Верхньодніпровську середню спеціальну школу-інтернат для дітей з наслідками поліомієліту та церебрального паралічу, яка стала другою школою такого типу в Україні (перша була в Одесі). Сюди направляли дітей з різних областей. Під спецшколу відвели обидва приміщення існуючого до її відкриття, на місці зруйнованої Святоуспенської церкви, дитячого будинку ім. С. М. Кірова. В одному обладнали лікувальний центр, а в іншому – кухню та їдальню, а для класів і спальних кімнат зробили добудову [60].

Першого вересня 1963 року в районі м. Кривого Рогу (в м. Інгульці) розпочинає свою роботу загальноосвітня школа-інтернат № 9 (тепер – КЗО «Криворізька спеціальна школа «Перлина» ДОР»), куди 28 серпня 1963 р. були передані діти-сироти із Зеленопільського та Марганецького дитбудинків, зараховані діти із сіл Широківського району, м. Інгульця та м. Кривого Рогу. У 1966 р. загальноосвітня школа-інтернат № 9 реорганізована в допоміжну школу-інтернат № 1 для дітей з вадами розумового та психофізичного розвитку. Десять років школу очолював надзвичайний ентузіаст своєї справи Садохін Василь Петрович [61].

Домоволодіння спадкоємців Белявського у 1900-х рр. стали власністю купця І-ї гільдії Мойсея Юдовича Карпаса. На території садиби споруджується новий двоповерховий корпус, у якому в 1909 р. розпочинає роботу сирітський будинок Катеринославського єврейського благодійного товариства з училищем при ньому (тепер – КЗО «Спеціальна школа № 10» ДОР»). До 1917 р. садиба продовжувала належати родині Карпас, а сам сирітський будинок носив імена М. Ю. Карпаса та його дружини Карпас Поліни Григорівни. На 1915 р. у будинку нараховувалося 83 вихованці. Єврейський сирітський будинок пережив кілька погромів у громадянську війну і був остаточно закритий радянською владою вже в 1919 р. Проте вже на початку 1920-х рр. його діяльність була повністю відновлена з присвоєнням назви «окружний національний єврейський дитячий будинок № 7».

У 1930 р. він був реорганізований в дитбудинок № 4. На 1944 рік, коли дитячий будинок було повернуто з евакуації, його корпуси стояли повністю розграбовані, але будівля не мала жодних ушкоджень, пов'язаних з веденням бойових дій. До 1946 р. дитбудинок повністю відновили. У спорожнілих корпусах здійснювалася розбудова комплексу будинку-інтернату для поганочуючих дітей, який наприкінці 1960-х рр. було відкрито в приміщеннях дитячого будинку № 4. У 1960-х рр. партія вважала, що дитячі будинки країні більше не потрібні, тому Дніпропетровський дитбудинок № 4 був закритий одним з останніх. З 1930 р. і до закриття дитячого будинку у 1968 р. його директором був один із найвидатніших педагогів міста – Левін Григорій Мінаєвич. Він зміг перетворити дитячий будинок в найкращий дитбудинок УРСР і в один з кращих дитбудинків СРСР [62].

Отже, на початок досліджуваного періоду (1945 р.) у області функціонувало дві спеціальні школи: для дітей з порушенням зору і для дітей з порушенням слуху, які були створені від самого початку як спеціальні заклади для сліпих та глухонімих дітей. Цей факт є підтвердженням світової тенденції розвитку спеціальної освіти – створення спочатку спеціальних закладів для дітей із сенсорними порушеннями, а пізніше – з інтелектуальними. На кінець досліджуваного періоду (1970 р.) у області налічувалося 16 спеціальних закладів освіти. Створення 14 закладів стало наслідком: реорганізації 3 загальноосвітніх шкіл, 6 дитячих будинків або шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, переоблаштування будівель 2 райкомів та створення 3 нових спеціальних закладів.

Встановлено, що основними нормативними документами з питань освіти у період дослідження (1945 – 1970 рр.) були:

- де-юре Кодекс законів про народну освіту УСРР 1922 р. Офіційно він втратив чинність тільки в 1974 р., а фактично – значно раніше (орієнтовно – в середині тридцятих рр. ХХ ст.). Документ не містив нормативів стосовно спеціальної освіти. Тому основними документами у сфері спеціальної освіти були постанови,

розпорядження, накази уряду УРСР, Народного комісаріату освіти УРСР (до 1946 р.), Міністерства освіти УРСР, місцевих та обласних виконкомів;

- Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР», ухвалений Верховною радою УРСР у квітні 1959 року, відповідно до Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в СРСР», прийнятому в грудні 1959 року. Прийнятий Закон складався з вступу та чотирьох розділів: «Про середню школу», «Про професійну технічну освіту», «Про середню спеціальну освіту», «Про вищу школу».

Варто зауважити, що важливим стимулюючим засобом посилення уваги уряду до проблем суспільного дошкільного виховання дітей з психофізичними порушеннями стала постанова уряду «Про стан і заходи щодо поліпшення навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР» (1962 р.) У цій постанові концентрувалася увага на недостатності мережі спеціальних шкільних і дошкільних закладів, на необхідності поліпшення матеріально-технічної бази цих закладів та кваліфікованому доборі, розстановці й підготовці керівних і педагогічних кадрів для потреб дошкільних закладів. Виконком Дніпропетровської обласної ради депутатів трудящих і відповідні міністерства зобов'язувалися сприяти суттєвому розширенню контингенту дошкільників, охоплених вихованням у спеціальних дитячих закладах, втілити заходи стосовно організації для дітей з психофізичними порушеннями спеціальних груп при звичайних дошкільних закладах, дитячих ясел-садках і дошкільних груп при спеціальних школах-інтернатах.

Для того щоб надати навчально-виховній роботі у спеціальних дошкільних закладах корекційно-компенсаторної скерованості, встановити основний зміст знань, умінь і навичок, доступних для засвоєння тією чи іншою категорією дітей з психофізичними порушеннями, Міністерство освіти СРСР починаючи з 1964 р. передбачало розробку спеціальних програм для дітей з недоліками психофізичного

розвитку дошкільного віку. Проекти даних програм пройшли тривалу експериментальну перевірку та апробацію й були реалізовані тільки в 1986 р.

Сформований у 1963 р. Республіканський навчально-методичний кабінет спеціальних шкіл розгорнув ґрунтовну роботу з видання методичних розробок та навчальних планів і програм для закладів спеціальної освіти. Для подальшого вдосконалення роботи з дітьми з психофізичними порушеннями наказом Міністерства освіти УРСР від 26 вересня 1969 року «Про структуру і типові навчальні плани спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів з особливим режимом» було передбачено відкриття допоміжних класів для сліпих та слабозорих, слабочуючих і пізньооглухлих, глухих дітей, які мають, крім основного порушення, розумову відсталість. Середня наповненість допоміжних класів для дітей з тяжкими (комбінованими) порушеннями становить 5-7 осіб. Допоміжні класи для цієї категорії дітей мали яскраво виражену професійно-трудова спрямованість. Як показував досвід, результативний вплив на розвиток дітей з психофізичними порушеннями здійснювала сільськогосподарська праця, оскільки вона збагачує свідомість конкретними уявленнями про предметні явища, полегшує засвоєння навчального матеріалу, формує кондиції для застосування загальноосвітніх знань на практиці, розширює соціальний досвід вихованців.

З'ясовано, що вагомим структурним компонентом допоміжної школи стало відкриття в ній діагностичних класів, у яких дитина навчалася один рік. Після навчання в діагностичному класі комісія уточнювала діагноз і дитину з ООП або залишали в допоміжній школі, або повертали до загальноосвітньої. Ця методика сприяла запобіганню помилкам у відборі дітей з психофізичними порушеннями для навчання в допоміжній школі, зокрема тих, які мали близькі до розумової відсталості стани (соматична ослабленість організму, педагогічна занедбаність, затримка психічного розвитку тощо) та відмежуванню дітей з легкою розумовою відсталістю від дітей з глибокими формами розумової відсталості, які не можуть засвоїти програму допоміжної школи.

Незважаючи на те що науково-пошукова робота переважно мала емпіричний та описовий характер і скеровувалася на вирішення методичних питань, все ж вона відіграла важливу роль у нормалізації діяльності допоміжної школи в перший повоєнний період, у підготовці відповідного підґрунтя для подальшого розвитку дефектологічної науки та удосконалення навчально-виховного процесу [7].

Отже, незважаючи на важкі повоєнні роки, кінець 60-х рр. характеризувався помітними зрушеннями в системі спеціальної освіти, оскільки за аналізований період в Дніпропетровській області було не лише відновлено спеціальне навчання й виховання дітей з психофізичними порушеннями, а й помітно зросла мережа дошкільних і шкільних закладів для дітей з ООП та чисельність дітей з психофізичними порушеннями, які навчались у таких закладах.

2.3. Формування мережі спеціальних закладів освіти в 70-ті - 90-ті роки ХХ століття на Дніпропетровщині

У 1970-1990-х рр. на Дніпропетровщині відбулися суттєві зміни в мережі спеціальних закладів освіти, у навчально-методичному та нормативно-правовому забезпеченні їхньої діяльності, у змісті навчання й виховання дітей з ООП [87]. Велика кількість нормативно-правових документів регулювала всі сторони навчально-виховного й корекційного процесу: відбір дітей з ООП до спеціальних закладів освіти, організацію корекційно-виховної роботи в межах спеціального закладу освіти, забезпечення закладів відповідними педагогічними працівниками тощо [39, с.142].

Спеціальні заклади освіти перейшли на нові навчальні плани та програми, що асекурували більш тісний зв'язок із життям за рахунок збільшення обсягу загальноосвітніх і загальнотрудових знань, набуття практичних умінь і навичок, формування кращих можливостей для підготовки дітей з ООП до самостійного життя [87]. Цей період відзначався розвитком спеціальної дидактики, розкриттям і

дидактичним обґрунтуванням специфіки навчання дітей з психофізичними порушеннями [7].

У 1970–1980 рр. почалася диференціація мережі спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору на школи для сліпих та слабозорих, а також були удосконалені методики навчання цієї категорії дітей. У цей час почала формуватися система дошкільного виховання дітей з порушеннями зору [135]. Вважаємо за необхідне розглянути спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані в 1970-1990-х рр. на Дніпропетровщині (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Спеціальні освітні заклади, які були відкриті чи перейменовані на Дніпропетровщині в 70-ті - 90-ті роки ХХ століття

Рік заснування/ перейменування	Назва навчального закладу
1971	Першотравенська допоміжна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Першотравенський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Берегиня» Дніпропетровської обласної ради»)
1973	Спеціальна загальноосвітня допоміжна школа-інтернат № 3 (тепер – Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» Дніпропетровської обласної ради»)
1974	Допоміжна школа-інтернат № 2 (тепер – Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради»)
1976	Дошкільний дитячий будинок з інтернатним цілорічним перебуванням дітей з порушенням інтелекту (тепер – Комунальний заклад освіти «Криворізький навчально-реабілітаційний центр № 1» Дніпропетровської обласної ради»)
1979	Павлоградська допоміжна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Світанок» Дніпропетровської обласної ради»)
1990	Дошкільний заклад інтернатного типу для дітей з вадами слуху (тепер – Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Веселка» Дніпропетровської обласної ради»)

Примітка: сформовано авторкою на основі джерел: [63-68].

Історія будівлі КЗО «Першотравенський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Берегиня» ДОР» розпочалася в 1959 р. На засіданні виконкому Петропавлівської районної Ради депутатів трудящих від 06 січня 1959 року було імплементовано рішення № - 4/46 «Про відкриття школи-інтернату в Петропавлівському районі». Відповідно до нього в 1959/1960 н. р. в селищі Шахтарському на базі приміщення середньої школи, побудованої в 1958 р. за

типовим проєктом на 440 учнівських місць, відкрили школу нового типу – школу-інтернат. Тут навчалися діти з Петропавлівського, Павлоградського, Межівського, Васильківського районів Дніпропетровської області. Для дітей були сформовані необхідні умови: просторі класи, кабінети, спальні кімнати, гуртожиток, їдальня, майстерні, бібліотека. У вересні 1959 р. школу здали в експлуатацію, а вже 13 січня 1960 року тут навчалось 263 учні. У 1964/1965 н. р. відбувається будівництво нових шкільних приміщень. Також було вирішено розпочати будівництво парку, розбити доріжки, клумби, алеї, зробити футбольне та волейбольне поля, майданчик для малят з гойдалками. У 1965/1966 н. р. придбано необхідний інвентар у кабінет іноземної мови та літератури (магнітофон та програвач), а в кімнатах самоврядування та відпочинку з'явилися телевізори. На території школи насаджуються фруктові та декоративні дерева, закладено будівництво водного басейну, парку з кольоровими клумбами та альтанками. З 1971 р. назва школи змінюється: була Шахтарська (потім – Першотравнева) школа-інтернат міста Павлограда, стала Першотравенська допоміжна школа-інтернат. Одним з основних векторів діяльності педагогічного колективу школи було розширення соціальної та життєвої компетентності учнів, адаптація їх у суспільстві, підготовка до самозабезпечення та самообслуговування. У школі була сформована система трудового навчання, яка передбачала: уроки ручної праці в 1-3 класах, уроки професійного навчання в 4-10 класах, самообслуговування, господарсько-побутову працю, заняття в технічних гуртках [63].

Першого вересня 1973 р. було відкрито спеціальну загальноосвітню допоміжну школу-інтернат № 3 (тепер – Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» Дніпропетровської обласної ради»), основними цілями якого були: реалізація права на освіту дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема зі складними порушеннями розвитку; інтеграція здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями в суспільство через реалізацію комплексних корекційно-реабілітаційних заходів, скерованих на відновлення здоров'я, корекцію порушень розвитку; асекурація системного кваліфікованого

психолого-педагогічного супроводу, умов набуття здобувачами освіти компетентностей, скерованих на їхню подальшу самореалізацію в професійній діяльності [68].

Будівля допоміжної школи-інтернату № 2 (тепер – Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради») датується 1935 роком. Тоді в новобудову перейшла школа № 36 на чолі з директором Туртою Василем Івановичем. Цікаво, що учні відразу ж посадили великий абрикосовий сад, який у важкі роки рятував людей від голоду.

Під час війни у школі був розміщений німецький штаб, шпиталь, стайня. У 1944 р. заняття в школі були відновлені. І працювала школа № 36 до 1960 р., а 1 квітня 1960 р. вона перейшла в нову будівлю за адресою вул. Кропивницького, 37 (директор Павлиш Микола Дем'янович).

На місці старої будівлі почала роботу школа-інтернат № 5 (01 квітня 1961 року) під керівництвом директора Нікітіної Ліни Яківни. За парти сіли 280 учнів, це були діти з малозабезпечених сімей, діти з багатодітних сімей, а також із сільської місцевості.

З 1963 по 1986 рік школою керував Ананьєв Микола Гаврилович.

У зв'язку з реорганізацією школи-інтернату № 5 у допоміжну школу-інтернат № 2 наказом по Жовтневому райвно від 20 серпня 1974 року № 74-А почався набір дітей з порушеннями розумового розвитку.

На той час у Кривому Розі вже існував інтернат, де навчалися діти з порушеннями розумового розвитку (він був у іншому кінці міста – у Інгулецькому районі), тому викладачі тільки що створеної допоміжної школи № 2, не маючи досвіду роботи з такими дітьми, по черзі їздили вчитися до спеціалістів школи-інтернату № 1. Перед керівництвом допоміжної школи-інтернат № 2 гостро стала проблема про здобуття спеціальної дефектологічної освіти. Перший вчитель-дефектолог, який прийшов працювати після закінчення Слов'янського інституту – Скиба Григорій Максимович (1984 р.), перший логопед з дефектологічною освітою –

Носіковська Галина Митрофанівна (1985 р.), яка закінчила Київський університет ім. Драгоманова [67].

На підставі постанови Ради Міністрів УРСР від 31 березня 1975 року № 80 «Про заходи по дальшому поліпшенню навчання, трудового влаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку», рішення виконкому обласної ради депутатів трудящих від 10 квітня 1975 року за № 205, рішення виконавчого комітету Криворізької міської ради депутатів трудящих Дніпропетровської області від 13 жовтня 1976 року за № 17/368 «Про відкриття дошкільного дитячого будинку з інтернатним цілорічним перебуванням дітей із порушенням інтелекту», створено перший заклад для дітей-сиріт з порушенням інтелекту в Дніпропетровській області.

Дошкільний дитячий будинок з інтернатним цілорічним перебуванням дітей з порушенням інтелекту (тепер – Комунальний заклад освіти «Криворізький навчально-реабілітаційний центр № 1» Дніпропетровської обласної ради) був відкритий шляхом реорганізації дитячого ясла-садка № 107 Жовтневого району м. Кривого Рогу із затвердженим штатним розписом 58 працівників. У дошкільному дитячому будинку було 6 груп, у яких виховувалися діти з 3 до 8 років. Наповнюваність дошкільних груп для розумово відсталих дітей у закладах системи Міністерства освіти УРСР становила 10-12 чоловік. Групи комплектувалися відповідно до рівня інтелектуального розвитку (групи I, II, III, IV року навчання). До дитячого будинку зараховувалися діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, та діти, які виховувалися в сім'ях. Усі вони мали діагноз інтелектуальні порушення в ступені дебільності (необтяжувальної форми). Педагогічну, соціально-корекційну роботу з дітьми з підготовки їх надалі до суспільно корисної праці здійснювали: 11 вихователів, 6 вчителів-логопедів, 1 музкерівник. Медичне обслуговування забезпечували 3 медичні сестри [66].

Педагогічний колектив дитячого будинку у своїй діяльності керувався Законом СРСР «Про затвердження основ законодавства союзу РСР та союзних

республік про народну освіту» від 19 липня 1973 року, відповідності до статті 26 якого діти-сироти, діти та підлітки, позбавлені батьківських прав, виховуються в організованих для них дитячих будинках та утримуються на повному державному забезпеченні. Для дітей та підлітків, які мали порушення у фізичному або розумовому розвитку, що є перепорою для навчання в загальноосвітній школі, а також які потребують особливих умов виховання, організовуються дитячі будинки, які асекурують навчання, виховання, лікування цих категорій дітей і підлітків та підготовку їх до суспільно корисної праці.

Згодом назва дитячого будинку змінена на Допоміжний дошкільний дитячий будинок № 1. Збільшення чисельності дітей-інвалідів, дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, які мають порушення фізичного та розумового розвитку, стало однією з найгостріших проблем у місті та області і в суспільстві загалом. У зв'язку з цим на підставі рішення Дніпропетровського облвиконкому від 19 липня 1982 року № 467 «Про дотримання вимог законодавства щодо утримання дітей-інвалідів», рішення Виконавчого комітету Жовтневої районної Ради народних депутатів Дніпропетровської області м. Кривого Рогу від 25 жовтня 1985 року № 336 «Про переведення допоміжного дошкільного дитячого будинку № 1 до будівлі ясел-саду № 184» Допоміжний дошкільний дитячий будинок № 1 був переведений в іншу будівлю. У результаті чого з'явилася можливість збільшити чисельність груп до 8, у яких виховувалося 136 дітей. Наповнюваність цього освітнього закладу була більшою, ніж передбачалося нормою, та існувала черга на зарахування до нього. У цей період почали поступово з Допоміжного дошкільного дитячого будинку № 1 виводити дітей, які мали батьків, залишаючи тільки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

У 1986-1987 рр. у Допоміжному дошкільному дитячому будинку № 1 почала поліпшуватися матеріально-технічна база, а саме: був збудований дитячий басейн з фітобаром, спортивна зала, зимовий сад, кімната казок, оформлені кабінети для вчителів-дефектологів. Також з'явилися технічні засоби навчання, фізіотерапевтичне

обладнання тощо. Таким чином, ці умови сприяли поліпшенню якості корекційного навчання, проведенню роботи із соціальної адаптації, медичного обслуговування та фізично-оздоровчих заходів. У цей період кожного року Допоміжний дошкільний дитячий будинок № 1 випускав по 15-18 дітей, максимально реалізувавши та розвинувши їхні індивідуальні потенційні можливості, у допоміжні школи області (Магдалинівка, Жовтневе, Саксагань, Інгулець) [66].

У жовтні 1964 року в Павлограді відкрився новий навчальний заклад для дітей-сиріт, дітей з багатодітних сімей та дітей, позбавлених батьківського піклування, – Павлоградська районна школа-інтернат (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Світанок» Дніпропетровської обласної ради»). У цьому навчальному закладі навчалось в перший рік близько 300 дітей з Павлоградського, Юр'ївського та Петропавлівського районів й міст Павлограда, Тернівки, Дніпропетровська. Під керівництвом учительки біології Стрижикурки Раїси Федорівни розпланували та висадили фруктовий сад та закупили декоративні дерева. У навчальному закладі для дітей функціонували спальний корпус (три поверхи), їдальня, спортивна зала, стадіон, бібліотека, господарські приміщення, методичні кабінети.

У 1979 р. районна школа-інтернат була реорганізована в Павлоградську допоміжну школу-інтернат: такою була потреба суспільства на той час. Очолив допоміжну школу-інтернат Одаренко Валентин Петрович, який разом з трьома вчителями-мовниками та вчителем початкових класів вступили на навчання до Слов'янського педагогічного інституту на факультет дефектології. До закладу на роботу приїхали перші олігофренопедагоги: Панфілова Валентина Павлівна, яка призначена заступником директора з навчально-виховної роботи, Мироненко Олена Дмитрівна – вчителька математики, Овсієнко Ганна Олександрівна – вчителька української мови та літератури, Холенкова Галина Георгіївна – вчителька початкових класів, Крохмаль Фаїна Омелянівна – логопед. У цей період в школі

формується оптимально результативна система методичного навчання педагогічних кадрів [65].

З 70-х рр. ХХ століття на Дніпропетровщині на громадських засадах працювала обласна медико-педагогічна комісія: 1 раз на місяць протягом тижня збирались фахівці з метою вивчення дітей з ООП та влаштування їх до спеціальних освітніх закладів. Очолював комісію Краєвський В. С. Такий режим роботи викликав потребу у формуванні вивільненої консультації. До цієї справи доклали зусиль посадовці різних рівнів: Лазаренко П. І., Удод О. А., Федосєєв О. Ф., Довгополий В. Г., Родименко І. М., Легка Н. Г., Зуяк Н. І., Деркач М. І.

Наказ Міністерства освіти СРСР від 21 листопада 1972 року № 125 «Про введення в дію номенклатури дошкільних установ для аномальних дітей системи Міністерства освіти СРСР» сприяв формуванню мережі спеціальних закладів дошкільної освіти в Дніпропетровській області та по всій Україні. Залежно від структури дефекту, основної та супутньої вад психофізичного розвитку, віку дитини наказом встановлювалися диференційовані типи дошкільних закладів. У ньому передбачалось (р. IV п.2) відкриття дошкільних дитячих будинків з інтернатним, цілорічним перебуванням дітей та дитячих садків з цілодобовим і денним (12-годинним) перебуванням дітей. Прийому в дошкільні заклади для дітей з порушенням інтелекту, зокрема й дитячі будинки, підлягали, згідно з вище зазначеним наказом, розумово відсталі діти з діагнозом «олігофренія ступеня дебільності». У тих випадках, коли діагноз на медико-педагогічній комісії остаточно не встановлювався й виникала потреба тривалого спостереження за дитиною, діти зараховувались у дошкільний заклад умовно, на один рік.

У спеціальних закладах освіти формувалися групи відповідно до віку вихованців: молодша – для дітей з ООП віком від 3 до 5 років; середня – для дітей з ООП віком від 4 до 6 років; старша – для дітей з ООП віком від 5 до 6 років та підготовча – для дітей з ООП віком від 6 до 8 років. Наповненість кожної групи у спеціальних закладах освіти становили по 10-12 осіб. Медичне обслуговування

дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку забезпечувалося органами охорони здоров'я, організація побуту та заняття в групах реалізовувалася за програмами закладів вихователями, а навчально-корекційна робота – вчителем-дефектологом [7].

На виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 31 березня 1975 року № 80 «Про заходи по дальшому поліпшенню навчання, трудового влаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку» уряд Української РСР цього самого року прийняв аналогічну постанову, якою передбачалось у період з 1976 по 1980 р. значне розширення мережі будинків дитини, дитячих будинків, дитячих садків, ясел спеціального призначення, а також оснащення їх спеціальними технічними засобами, укомплектування відповідними кадрами, а саме дефектологами, та імплементація заходів стосовно підвищення кваліфікації вихователів [7].

У результаті імплементації законів та інших нормативних документів, а саме: Закону УРСР «Про народну освіту» (1974 р.); Постанови Ради Міністрів СРСР від 17 січня 1975 року № 50 «Про заходи щодо подальшого поліпшення навчання, трудового устрою та обслуговування осіб з дефектами розумового та фізичного розвитку»; Наказу Міністерства освіти СРСР від 14 жовтня 1975 року № 136 «Про типові штати дошкільних установ спеціального призначення для дітей з дефектами розумового та фізичного розвитку та про оплату праці вчителів-дефектологів та вчителів-логопедів», відбулася зміна назви дошкільних закладів, зокрема дитячих, з «установи для дітей з дефектами розумового та фізичного розвитку» на «дошкільні заклади спеціального призначення для дітей із порушеннями інтелекту (розумово відсталіх)».

У 1983 р. виходить програма Міністерства освіти СРСР «Виховання та навчання розумово відсталіх дітей дошкільного віку» (рекомендовано Управлінням по дошкільному вихованню), розрахована на чотирирічний термін навчання. Матеріали викладені за роками навчання за певними розділами та розподілені за

кварталам. Засвоєння цієї програми надавало змогу розумово відсталій дитині надалі навчатися в допоміжній школі. Пріоритетом у роботі вчителів-дефектологів дитячого будинку була корекція порушень інтелектуальної діяльності та усунення вторинних недоліків розвитку. Основними видами діяльності в навчальному процесі були гра, зображувальна діяльність та праця. У корекційно-виховній роботі безпрецедентне місце займало виховання культурно-гігієнічних навичок та самообслуговування, залучення до диференційованих видів праці (у побуті, природі, на заняттях). Основною умовою результативного психічного розвитку розумово відсталої дитини був розвиток її фізичних можливостей та здоров'я. З виходом наказу Міністерства освіти СРСР від 31 серпня 1987 року № 166 «Про затвердження Типових штатів дитячих будинків та шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків» з'явилася змога до штатних розписів дитячих будинків ввести посади психолога, інструктора з фізичної культури, лікаря-психіатра, лікаря-стоматолога, медичної сестри з фізіотерапії та ЛФК.

Роком раніше затверджено Головним державним санітарним лікарем СРСР від 6 березня 1986 року № 4076-86 «Санітарні правила устрою, обладнання, утримання та режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей, які мають недоліки у фізичному та розумовому розвитку», що дало змогу уніфікувати вимоги до утримання дітей у спеціальних закладах.

Відповідно до наказу Міністерства освіти Української РСР від 31 серпня 1977 року № 162 «Про експериментальні школи Науково-дослідного інституту педагогіки», з метою кращої організації експериментальних досліджень у школах, формування сприятливих кондицій для імплементації в практику досягнень педагогічної науки і узагальнення передового досвіду, широкого залучення до педагогічних досліджень кращих учителів, було виділено експериментальні школи, на базах яких Науково-дослідний інститут педагогіки у 1977-х – 1980-х рр. досліджував проблеми удосконалення змісту шкільної освіти, методів і прийомів навчання та комуністичного виховання учнівської молоді. Згідно з цим наказом,

лабораторія логопедії займалася розробкою проблем порушення мовлення в дітей шкільного віку та шляхами їх подолання в умовах школи-інтернату для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ), та реалізовувалася розробка актуальних питань корекційно-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах та закладах дошкільної освіти для дітей з ТПМ [77; 111, с. 10–13].

Сектор олігофренопедагогіки в цей період часу займався такими проблемами, як інтелектуалізація практичної діяльності учнів допоміжної школи, диференційоване навчання в допоміжній школі, розумове виховання учнів допоміжної школи, формування позитивних міжособистісних стосунків в учнів допоміжної школи, вивчення другої мови в допоміжній школі, динаміка психопатоподібних ускладнень поведінки в розумово відсталих дітей. У цей період сектор сурдопедагогіки розробляв такі проблеми, як: застосування екранних засобів навчання та звукопідсилювальної апаратури в навчанні глухих, методика навчання географії у школі для глухих, сполучення оптичного та слухового сприймання усного мовлення в навчанні осіб з порушеннями слуху, оптимізація мовленнєвого розвитку глухих учнів у процесі вивчення фізики, інтенсифікація мовленнєвого розвитку глухих дошкільників у групах з дворічним строком навчання, розумовий розвиток глухих дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності [77; 144; 78].

Спеціальні програми для дітей з недоліками психофізичного розвитку, які розроблялися з 1964 р., пройшли тривалу експериментальну перевірку та апробацію й нарешті були реалізовані у 1986 р. У нових програмах зміст навчально-виховної роботи був сформований за такими розділами: розумове, моральне, фізичне, трудове та естетичне виховання. Значна увага концентрувалася на розширенні світогляду дитини, формуванні словесного мовлення, навичок читання, на розвитку і застосуванні збережених аналізаторів і функцій, що забезпечувало підготовку до навчання в навчальному закладі. Ця скерованість змісту дошкільної освіти дітей з психофізичними порушеннями не тільки асекувала засвоєння програмних знань, умінь і навичок, потрібних для навчання в школі, а й (що дуже важливо) формувала

сприятливі кондиції для вирішення головного завдання — корекції і компенсації дефекту в дитини та подолання його наслідків. Програми з дошкільного виховання стали важливою передумовою підвищення якості навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку [7].

Наприкінці аналізованого періоду формування мережі спеціальних закладів освіти Дніпропетровської області (1970-1990 рр.) було створено у 1990 р. Обласний дошкільний заклад інтернатного типу для дітей з вадами слуху (Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Веселка» Дніпропетровської обласної ради», який з 2023 року знову став дошкільним підрозділом школи для дітей з порушенням слуху КЗО «Спеціальна школа № 10» ДОР») шляхом відокремлення від школи-інтернату для слабочуючих дітей на підставі рішення виконавчої комісії Жовтневої районної ради народних депутатів Дніпропетровської області від 24 квітня 1990 року № 345 [64].

Встановлено, що у 1970-1990 роки активно розвивалися та стверджувалися як спеціальні заклади допоміжні школи, утворені в період з 1945 по 1970 роки.

Спеціальна школа-інтернат для слабозорих дітей (нині КЗО «Спеціальна школа № 12» ДОР») у 1976 р. стала загальною середньою. У 1978 р. Міністерство охорони здоров'я проводило вивчення учнів школи-інтернату на основі анкети, рекомендованої сектором тифлопедагогіки НДІД АПН СРСР, яке проводилося один раз на п'ять років. Було виявлено, що там навчалося 69,8 % учнів з гостротою зору від 0,04 до 0,2 %, і 30,2 % учнів з гостротою зору понад 0,2 %, але з прогресуючими захворюваннями сітківки ока. Водночас було встановлено наявність у частини дітей додаткових дефектів, зокрема олігофренії в ступені дебільності, затримки психічного розвитку, недоліків мови, порушення постави, ураження верхніх та нижніх кінцівок. Частка таких дітей – 21,1 %. Це дало можливість забезпечити диференційоване навчання, створити класи для дітей зі зниженим інтелектом у ступені дебільності, які працювали за спеціальним навчальним планом і програмою. Як наслідок, у 1979 р. було організовано підготовчий клас для дітей зі складними порушеннями розвитку.

У 1979 р. ці дві школи – допоміжна школа-інтернат № 1 та допоміжна школа-інтернат № 2, що були розташовані на території м. Дніпродзержинська, – об'єднали. Першого вересня 1979 р. на виконання розпорядження Ради Міністрів Української РСР від 23 травня 1979 року № 299-р. та рішення облвиконкому від 10 травня 1979 року № 299 «Про заходи щодо поліпшення виховання і навчання дітей в дитячих спеціальних установах області в зв'язку з проведенням міжнародного року дитини» була створена допоміжна школа-інтернат на 280 учнів (наказ від 04 червня 1979 року № 288) (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Мрія» Дніпропетровської обласної ради»). Директором цього закладу було призначено Свистельникову Євгенію Василівну.

У 1973 р. було закінчено будівництво нового 2-поверхового приміщення навчального корпусу в Котовській допоміжній школі-інтернаті. З 1978 до 1999 р. Котовську допоміжну школу-інтернат очолював Загорулько Василь Петрович, який продовжував зміцнювати матеріально-технічну базу закладу та формував кондиції для успішної підготовки вихованців до трудової діяльності та самостійного життя [53].

У 1977 р. Марганецьку допоміжну школу-інтернат № 3 було переведено в будівлю за адресою вул. Маяковського, буд. 5, у якій з 1936 по 1959 р. розташовувалася трудова загальноосвітня школа ім. О. М. Горького, а з 1959 по 1973 рр. – Марганецька восьмирічна загальноосвітня трудова політехнічна школа-інтернат № 1. У роки Другої світової війни ця будівля була зруйнована нацистами в момент відступу. У п'ятдесяті роки будівлю відновили. Допомагала вся громада – відбудовували, укомплектовували меблями класи, організовували бригади із заготівлі дров та вугілля для опалювання. З 1973 р. Марганецьку допоміжну школу-інтернат № 3 очолила Фоменко Раїса Василівна, яка разом з колегами асекурувала здоровий морально-психологічний клімат у колективі, високу продуктивну дисципліну. Також у практику роботи закладу впроваджувалися сучасні, більш досконалі та результативні методи роботи. За час її керівництва (до 1995 р.) школа

нараховувала близько 420 вихованців з інтелектуальними та фізичними порушеннями, з них 70 дітей-сиріт. Педагогічний колектив складався з 65 вчителів та вихователів і працював над визначенням і впровадженням найефективніших форм впливу на розвиток дітей, їх підготовку до трудової діяльності, розвитком здібностей, які потрібні були особистості для адаптації в соціумі. Працювали гуртки «Домогосподарочка», «Квітникарство», «Швачка», «Чобіток» та ін. На території закладу функціонувала їдальня, власна котельня, швейна майстерня, столярний цех, слюсарня, етнічний музей «Народознавство» та ін. [59].

Починаючи з 1 вересня 1974 року на посаду директора Жовтневої допоміжної школи був призначений Католик Микола Євгенович, під керівництвом якого школа одержала 123 га земельних угідь для обробки, 6 тракторів різного типу, 4 одиниці автомобільно транспорту, 2 зернозбиральних комбайни «Нива», зерноочисну машину й механічні навантажувачі зерна, різноманітні землеобробні механізми. У школі почав працювати прес з виробництва олії, випуск якої був сертифікований і користувався попитом у населення. Також було запущено в дію млин для виробництва борошна вищого ґатунку. На кошти спецрахунку збудовано й запущено до експлуатації мініпекарню, яка забезпечувала хлібом учнів закладу. Усі виробничі об'єкти слугували для проходження старшокласниками активної виробничої практики. У 1978 р. в школі було збудовано типовий спортивний зал площею 250 кв. м, а ще через 8 років, тобто у 1986 р., вихованці закладу із незручних пристосованих приміщень переселилися в новий типовий затишний гуртожиток з усіма зручностями на 200 спальних місць [58].

У 1980 р. допоміжна школа-інтернат № 2 (тепер – Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради») отримує нове приміщення, у якому відбулися значні перетворення: перебудовано спальний корпус та зроблено капітальний ремонт навчального корпусу; обладнано 22 навчальних класи-кабінети (логопедичний, соціально-побутової орієнтації, української та

російської мов, математичний та інші); спортивну залу оснащено сучасним нестандартним обладнанням.

Разом із зміцненням матеріально-технічної бази школи удосконалювався і навчально-виховний процес. На базі школи проводяться численні семінари, конференції, творчі виставки та зустрічі з делегаціями освітян з Німеччини, Канади та США з питань навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

У 1985 р. на базі закладу відкрито експериментальну лабораторію для студентів дефектологічного факультету Слов'янського та Київського педінститутів. Для формування в учнів практичних навичок обладнано кабінет ручної праці. На базі шкільної швейної майстерні випробувала свій підручник «Швейна справа. 5-6 класи» Г. М. Марсіянова – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

У 1987 р. заклад став учасником експерименту «Підприємство – школа», започаткованого Міністерством освіти і науки. Допоміжна школа стає базою для проходження практики студентів дефектологічних факультетів Київського та Слов'янського педінститутів. З метою підготовки учнів до роботи в зеленому господарстві в міських трестах зелених насаджень у навчальний план школи введено предмет «Квітникарство» й організовано ділянку для проведення занять.

У 1989 р. збудовано корпус виробничих майстерень; розширюються зв'язки з підприємствами (заводами, фабриками, об'єднаннями). Обладнано кабінети для малярно-штукатурної справи. Інститутом дефектології АПН України вивчається досвід роботи з виховання та соціальної адаптації учнів.

У 1990 р. учні школи беруть участь у Спеціальній Олімпіаді і виборюють перше місце в першості України Спеціальної Олімпіади з плавання.

З 1980 по 1996 р. Саксаганську допоміжну школу-інтернат очолював Копань Олександр Маркович, при якому в 1988 р. на території школи був збудований триповерховий корпус, який мав призначення спального корпусу, навчальний корпус планувалося будувати пізніше, але з низки причин будівництво навчального

корпусу не відбувалося. Тому навчання й проживання дітей стало здійснюватися в новій будівлі [55].

В 1975 р. директором Магдалинівської допоміжної школи призначена Ніна Миколаївна Діденко. Держава надає відчутну допомогу. Виділяється багато коштів на придбання наочності для уроків, для розвитку дитячої майстерності. Кожен вчитель і вихователь прагнув знайти індивідуальний підхід до дітей, щоб розкрити в них якусь особливість, здібність, захоплення. І з часом школа стала учасником виставок, конкурсів різних рівнів. Було організовано духовий оркестр, який «гримів» на весь регіон. Усі працювали, не рахуючись з часом. Маючи вищу педагогічну освіту, вчителі вступали до Слов'янського педінституту, який готував кадри для допоміжних шкіл-інтернатів. Освоювали саме ту методику, яка була необхідна для роботи. В 1979 р. було збудовано новий триповерховий спальний корпус. Заступниками директора тоді були Холодна Олена Максимівна та Білий Микола Іванович.

У 1984 р. Верхньодніпровську середню спеціальну школу-інтернат для дітей з наслідками поліомієліту та церебрального паралічу перевели в простору споруду колишньої земської лікарні, яка є історичною пам'яткою архітектури.

Отже, на кінець досліджуваного періоду (1990 рік) у області функціонував 21 спеціальний закладів освіти. Створення 6 закладів стало наслідком: реорганізації 2 шкіл-інтернатів, 1 школи-інтернату для дітей-сиріт, 1 дитячого садка та створено 2 нові спеціальні заклади.

Встановлено, що в період дослідження (1970 – 1990 рр.) значно розширилася нормативна база з регламентування саме спеціальної освіти: починаючи із Закону УРСР «Про народну освіту» (1974 р.), де у статті 36 визначено типи закладів «для дітей і підлітків, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку», і закінчуючи навчальними програмами для спеціальних садочків і шкіл.

Таким чином, реалізовані заходи та імплементовані нормативно-правові акти для регулювання навчально-виховного й корекційного процесу дітей з ООП сприяли

створенню відповідних умов для формування диференційованої мережі спеціальних закладів освіти у 70-ті – 90-ті роки ХХ століття на Дніпропетровщині для всіх категорій дітей з фізичними й розумовими порушеннями та виокремлення їх у самостійну ланку спеціальної освіти.

2.4. Розвиток спеціальної освіти на Дніпропетровщині в роки незалежності (1991 - 2010 рр.)

Період розвитку освіти в цілому й спеціальної освіти зокрема, який припадає на перші два десятиліття незалежності країни, можна охарактеризувати як нормотворчий. У цей час була сформована та імплементована відповідна нормативно-правова база діяльності спеціальних закладів для дітей з ООП (дошкільних і шкільних), центральної та зональних психолого-медико-педагогічних консультацій, атестації педагогічних працівників, зокрема вчителів-дефектологів, уточнені вимоги до корекційно-відновлюваної роботи тощо. Насамперед у 1991 р. було ухвалено Закон Української РСР «Про освіту», у ст. 27 якого унормовано типи дошкільних виховних закладів, серед яких дошкільні заклади компенсуючого типу (для дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку), у ст. 30 зазначено: «Для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчально-виховних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, інші навчально-виховні заклади». Ці норми слугували поштовхом для формування та імплементации низки нормативно-правових актів для соціального захисту дітей з фізичними і розумовими порушеннями у сфері освіти. Постановою Кабінету Міністрів України від 01 вересня 1993 року № 688 затверджено Положення про дошкільний виховний заклад України, у якому, окрім уточнення мети, завдань, статусу дошкільного закладу, було встановлено такі типи дошкільних закладів: загального розвитку, компенсуючі, комбіновані, сімейні, прогулянкові та ін., які повинні асекурувати догляд, розвиток, виховання й навчання дітей. У положенні відзначалося, що дошкільний заклад

компенсуючого типу формується для дітей, які потребують корекції фізичного чи психічного розвитку, з такими порушеннями, як: вади слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, з дефектами інтелекту [103].

У цьому ж 1993 р. для імплементації Закону України «Про освіту» та з метою забезпечення розвитку освіти як пріоритетного засобу розбудови Української держави постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 року № 896 затверджено схвалено I з'їздом педагогічних працівників України (грудень 1992 року) Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») та заходи щодо її реалізації (далі – Програма «Освіта»). Логічним продовженням Програми «Освіта» стала Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002, яка визначала стратегію та основні напрями подальшого розвитку освіти в Україні. Документ також було обговорено та схвалено тепер вже II з'їздом педагогічних працівників України у жовтні 2001 року.

Наказом Міністерства освіти від 13 травня 1993 року № 136 затверджено Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку, з часом на зміну якому прийшло Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (наказ Міністерства освіти і науки України від 15 вересня 2008 року № 852). Після прийняття Національної програми «Діти України» (Указ Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96) у 1997 р. з'являється новий тип закладу спеціальної освіти – навчально-реабілітаційний центр. Положенням про навчально-реабілітаційний центр, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 28 серпня 1997 року № 325, перед закладом нового типу, крім освітніх цілей, ставляться завдання відновлення здоров'я, соціальна адаптація, професійна орієнтація дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психофізичного розвитку.

Розв'язання великої кількості важливих проблем в галузі спеціальної освіти передбачало формування нового наукового підрозділу, який би надалі асекурував успішне виконання пріоритетних завдань спеціальної освіти. Президією АПН України 24 листопада 1993 року було ухвалено постанову «Про створення Інституту дефектології», у якій йшлося про потребу формування Інституту дефектології, для чого йому передавалися підпорядковані Інституту педагогіки АПН України відділи олігофренопедагогіки, тифлопедагогіки, сурдопедагогіки й логопедії та підпорядковані Інституту психології АПН України лабораторії спеціальної психології, республіканська медико-психологічна комісія, науково-дослідна група інтенсифікації початкового навчання в школах для дітей з вадами слуху та науково-дослідна група з проблем затримки психічного розвитку. Очолив новостворену наукову установу Віталій Іванович Бондар [47, с. 4–8].

Зміни в галузі освіти, які відбувалися в роки незалежності (1991–2010 рр.) на Дніпропетровщині, потребували подальшого розвитку й перегляду концепцій спеціальної освіти, де пріоритетними стали положення стосовно вироблення гуманістичних форм державної допомоги, формування нових недержавних організаційних форм (наприклад, реабілітаційні центри), асекурація найсприятливіших кондицій для навчання, виховання, професійного становлення, соціального захисту та інтеграції осіб з особливостями психофізичного розвитку.

Вважаємо за необхідне розглянути спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані в 1991-2010-х рр. на Дніпропетровщині (табл. 2.9).

На початку 1960 р. на житловому масиві Придніпровськ міста Дніпропетровськ з'явилася нова будівля – школа-інтернат № 6. Педагогічний колектив разом із будівельниками в серпні готували її до зустрічі із дітьми. Перший дзвоник давав перший директор Романов Олексій Данилович. З 1961 по 1966 рік заклад очолює Сабокар Іван Федорович.

У період з 1966 по 1991 р. директори закладу змінювалися. А саме закладом керували Бордок Іван Петрович, Косенко Григорій Семенович та знову Сабокар Іван Федорович. Протягом цих років заклад функціонував як загальноосвітня санаторна школа-інтернат № 6 для дітей з малими та затихаючими формами туберкульозу. Педагогічний колектив школи продовжував формуватися. Педагоги завжди були в пошуках нових підходів до навчання та виховання підростаючого покоління. З 1991 по 1996 р. школу очолює Фатова Галина Петрівна. Її вимогливість, чуйність і принциповість згуртували вчительський колектив. У 1992 р. заклад перепрофільовано в спеціальну школу-інтернат № 6 для дітей із затримкою психічного розвитку. Педагогічний колектив працював над визначенням і впровадженням найефективніших форм впливу на психічний та фізичний розвиток дітей, розвитком їхніх здібностей, адаптацією їх у соціум.

Таблиця 2.9

Спеціальні освітні заклади, які були відкриті чи перейменовані на Дніпропетровщині в період з 90-х рр. ХХ ст. до 2010-х рр. ХХІ ст.

Рік заснування/ перейменування	Назва навчального закладу
1992	Спеціальна школа-інтернат № 6 для дітей із затримкою психічного розвитку (тепер – Комунальний заклад освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр № 6» Дніпропетровської обласної ради))
1993	Міський центр соціально-трудової реабілітації дітей-інвалідів дошкільного та молодшого шкільного віку «Надія» (м. Дніпропетровськ) (тепер – Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Надія» Дніпровської міської ради))
2001	Санаторна початкова школа-інтернат «Надія» для дітей із затримкою психічного розвитку (тепер – Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Надія» Дніпропетровської обласної ради))

Примітка: сформовано авторкою на основі джерел: [71, 73, 74].

Будівля Міського центру соціально-трудової реабілітації дітей-інвалідів дошкільного та молодшого шкільного віку «Надія» (тепер – Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Надія» Дніпровської міської ради)) збудована в 1980 р. й до 1993 р. в ній розташовувався дошкільний заклад. У 1993 р. рішенням Виконавчого комітету Дніпропетровської міської ради народних депутатів

від 09 лютого 1993 року № 111 дошкільний заклад № 23 Бабушкінського райво був реорганізований у міський центр соціально-трудової реабілітації дітей-інвалідів дошкільного та молодшого шкільного віку «Надія».

Першого серпня 1996 р. дитячий дошкільний виховний заклад № 159 відділу народної освіти виконкому Жовтневої районної ради м. Кривого Рогу реорганізовано в санаторну початкову школу-інтернат «Надія» для дітей із затримкою психічного розвитку (рішення виконавчого комітету Криворізької міської Ради народних депутатів Дніпропетровської області від 10 липня 1996 року № 311 «Про реорганізацію дошкільного виховного закладу № 159 в санаторну початкову школу-інтернат «Надія»). Працівників влаштували вихователями в школу-інтернат та дошкільні заклади. Дітей перевели в дошкільні заклади за бажанням батьків. Прийняли на посаду вчителів 6 основних педагогів та трьох вчителів-предметників, які викладали фізкультуру, музику і ритміку, плавання. Працював практичний психолог та три вчителі-логопеди.

На посаду директора школи-інтернату призначено Полонську Надію Володимирівну, яка обіймає цю посаду до теперішнього часу. На час відкриття було 6 класів, усього 72 учні з діагнозом затримка психічного розвитку, з якими працювало 24 педагоги. Розпочали навчання з 1-го класу (без підготовчого). Планування здійснювалося за навчальними планами та програмами для дітей із затримкою психічного розвитку. У закладі функціонував басейн. Підручників не отримали, тому просили підручники у загальноосвітніх шкіл району.

З 1996 р. на базі «Надії» діяла районна психолого-медико-педагогічна консультація для сімей з дітьми з інвалідністю щодо питань їхнього розвитку, навчання, виховання та реабілітації, а також для педагогів шкіл та дошкільних закладів, які працюють з дітьми з особливими потребами.

У 2001 р. санаторна початкова школа-інтернат «Надія» для дітей із затримкою психічного розвитку змінила назву на комунальний заклад освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Надія» з метою приведення організаційно-правової

форми закладу у відповідність до чинного законодавства (наказ Криворізької міської ради, фонд комунальної власності міста від 08 червня 2001 року №84-ум «Про зміну назви та затвердження статуту комунального закладу освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Надія»). У цей час у закладі налічувалося 10 класів, у яких навчалися 177 учнів із затримкою психічного розвитку. Працювало 32 педагоги. Усі класи з українською мовою навчання.

У 2000 р. заклад отримав перші 45 підручників для загальноосвітніх шкіл, а у 2001 р. – 515 підручників для класів інтенсивної педагогічної корекції та 142 підручники для загальноосвітніх шкіл.

З 2002 р. школярі за вибором батьків вивчають іноземну - німецьку чи англійську мову (за рахунок варіативної складової), що дає можливість без ускладнень продовжити освіту в загальноосвітній школі. Психолого-медико-педагогічний консиліум веде катамнез «випускників»: до 98 % їх навчаються в загальноосвітніх школах, 85-87 % засвоюють програму середньої школи на достатньому рівні та адаптуються в умовах масових шкіл.

У 2003/2004 н. р. відкрито клас для дітей, хворих на дитячий церебральний параліч. Рішенням 15 сесії двадцять четвертого скликання Дніпропетровської обласної ради від 26 березня 2004 року №358-15/XXIV комунальний заклад освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Надія» (юридична адреса: 50081, м. Кривий Ріг, мікрорайон 5-ий Зарічний, 35-а) перейменований в обласний комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Надія». Затверджено Статут обласного комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Надія». У закладі 9 класів, 154 учні, працюють 32 педагоги. Усі класи з українською мовою навчання.

Продовжують надходити підручники. У 2002 р. отримали 82 підручники для класів інтенсивної педагогічної корекції, а у 2004 р. – 213 підручників для класів інтенсивної педагогічної корекції та 124 книги художньої літератури.

Психолого-медико-педагогічний консилиум, створений у школі, проводить всебічну діагностику кожного вихованця, планує відповідну корекційну роботу з учнями. На основі отриманих даних здійснюється диференційоване навчання, визначаються форми й методи індивідуального підходу до учнів. «Надія» стала базовим майданчиком, де проводяться методичні об'єднання вчителів-дефектологів «Майстер-клас» та семінари-практикуми на тему: «Алгоритм роботи загальноосвітньої школи з дітьми, які мають вади в розвитку та труднощі в навчанні».

У 2007/2008 н. р. у закладі облаштовано комп'ютерний клас з інтерактивною дошкою та мультимедійним проектором, придбаний за спонсорські кошти. Заняття проводить кваліфікований вчитель інформатики. За новими комп'ютерними програмами працюють вчителі-логопеди. Логопедичний кабінет оснащений лінгафонним обладнанням.

У школі відкрито бібліотечно-інформаційний центр, де для дітей працює не тільки бібліотека, кінозал, відеозал, там учні знайомляться зі світом комп'ютера та азами алгоритміки.

У медичному блоці запрацювали нові апарати: ампліпульс та електросон, закуплені у 2007 р. за рахунок субвенції. Дообладнали також за рахунок субвенції кабінет лікувальної фізичної культури велотренажером, біговою доріжкою, тренажером для витягування та виправлення постави. Для зручності руху дітей з інвалідністю встановлено пандус та кнопку виклику [74].

В 1991-2010-х рр. на Дніпропетровщині продовжували свою діяльність спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані до 1990 р. та протягом цього періоду видозмінювали свою назву на підставі рішень та наказів Дніпровської обласної ради, Дніпровської міської ради та виконавчого комітету Криворізької міської ради тощо. У цей період на Дніпропетровщині відбувалося оновлення змісту навчання в спеціальних шкільних

та дошкільних установах, науково-методичного забезпечення навчального процесу [135, с. 403-404].

З'ясовано, що у 1993 р. змінено назву закладу освіти: спецшкола-інтернат для слабозорих дітей на Дніпропетровська спеціальна школа-інтернат для слабозорих дітей, заклад стає обласного підпорядкування. З 1996 р. тут почалося викладання українською мовою. З 1998 по 2009 р. школу очолювала директор Фірсова Олена Миколаївна і у 1998 р. школа була учасником Першої Міжнародної виставки престижних навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні», за що отримала диплом у номінації активне впровадження в педагогічний процес нових освітньо-виховних технологій. У 2001 р. рішенням XVII сесії Дніпропетровської обласної ради від 28 вересня 2001 року спеціальну школу-інтернат для слабозорих дітей перейменовано в обласний комунальний заклад освіти «Спеціальна школа-інтернат для слабозорих дітей». У 2004, 2005, 2009 рр. заклад бере участь у відповідно Шостій, Сьомій та Дев'ятій Міжнародних виставках престижних навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні», де у 2004, 2005 рр. отримує дипломи за вагомий внесок у модернізацію національної системи освіти, а в 2009 р. – почесне звання «Лідер сучасної освіти». Заклад - учасник Міжнародної конференції «Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти» (25-26 травня 2004 року). З 2005 р. розпочата експериментальна робота з упровадження Карти супроводу для організації цілеспрямованого та всебічного вивчення кожної дитини. Карта розроблена та запропонована до застосування в практиці роботи спеціальних шкіл відділом дошкільної освіти, виховної роботи та соціального захисту головного управління освіти і науки обласної державної адміністрації.

У 2006 р. створено відділення для лікувально-корекційної роботи для сліпих дітей дошкільного віку. Зміцнюється матеріально-технічна база школи, у 2007 р. придбано мультимедійний проектор із сучасним програмним забезпеченням, слухомовні комп'ютерні тренажери для роботи логопедів, відкрито комп'ютерний клас; придбано комп'ютер з озвучувальними програмами для сліпих дітей. З 2009 р.

у закладі відкрито філію кафедри «Психології та дефектології» Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара. У 2010 р. рішенням сесії Дніпропетровської обласної ради від 06 серпня 2010 року заклад перейменовано в комунальний заклад освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів для слабозорих дітей (з дошкільним відділенням)» Дніпропетровської обласної ради».

У 1993 р. Криворізька спеціальна школа-інтернат стала закладом обласного підпорядкування, одночасно здобула фінансово-господарську самостійність.

Основним пріоритетом школи було забезпечення реалізації права дітей з порушеннями слуху на здобуття якісної освіти, створення належних умов для навчання, виховання та надання комплексної реабілітації дітям з обмеженими можливостями для їх успішної соціалізації в суспільстві. З цією метою в закладі створювалися належні умови для перебування дітей у закладі: навчання дітей здійснювалося в добре оснащених навчальних кабінетах; у позаурочний час діти перебували у затишних кімнатах для розваг та відпочинку. Спальні кімнати також мали сучасний красивий дизайн.

Педагогічний колектив проводить активну роботу з вдосконалення методики навчання та реабілітації осіб з порушеннями слуху, співпрацюючи з Міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки ім. М. Д. Ярмаченка НАПН України, бере участь у конференціях, семінарах, круглих столах всеукраїнського та міжнародного рівнів.

Значним досягненням в організації освітньо-реабілітаційного процесу стало впровадження в практику роботи двомовного навчання нечуючих на основі білінгвального методу, коли національна словесна та національна жестова мови виступають як рівноправні засоби навчання та виховання осіб з порушеннями слуху.

У 2002 р. Дніпропетровська допоміжна школа-інтернат № 1 була перейменована в обласний комунальний заклад освіти «Дніпропетровська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №1 для дітей з вадами розумового та

фізичного розвитку» рішенням обласної ради від 19 березня 2002 року № 527-22/XXIII. У рамках українсько-російсько-шведського проєкту «Допоможемо дітям разом» (2002-2007 рр.) з 2002 р. в закладі вперше в області було розпочато навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня та дитячим аутизмом.

У 2010 р. було відкрито 2 дошкільні групи для дітей з F 70 та F 71.

З 1 січня 1993 р. допоміжну школу-інтернат м. Дніпродзержинська було перейменовано в спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для розумово відсталих дітей (Наказ міськвкно від 30 грудня 1992 року № 219-к), а 01 жовтня 1993 року заклад передано в обласну комунальну власність (наказ Управління народної освіти Дніпропетровської обласної державної адміністрації від 20 вересня 1993 року № 558, рішення Дніпропетровської обласної ради від 11 березня 1993 року № 208-13XXI). У 2002 р. спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для розумово відсталих дітей було перейменовано в обласний комунальний заклад освіти «Дніпродзержинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей» (Рішення Дніпропетровської обласної ради від 05 вересня 2002 року № 60-4/ XXIV), а у 2009 р. обласний комунальний заклад освіти «Дніпродзержинська спеціальна загальноосвітня школа для розумово відсталих дітей» було перейменовано в комунальний заклад освіти «Дніпродзержинський навчально-реабілітаційний центр» Дніпропетровської обласної ради» (Рішення сесії Дніпропетровської обласної ради від 10 червня 2009 року № 562-19/ V).

З 1999 по 2012 р. директором Котовської допоміжної школи-інтернату був Іванченко Микола Григорович. За його керівництва проведено реконструкцію та добудову шкільних приміщень та господарських споруд, переобладнано приміщення навчальних майстерень, кабінету соціально-побутової орієнтації, що дало можливість вихованцям закладу добре оволодівати спеціальностями штукатура, столяра, швеї, квітникаря. Рішенням Дніпропетровської обласної ради від 05 вересня 2002 року № 60-4/XXIV Котовська допоміжна школа-інтернат перейменована на

ОКЗО «Котовська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку».

Розвідками встановлено, що у 1993 р. в Допоміжній школі-інтернаті № 2 (теперішня Спеціальна школа «Шанс») відкрито навчально-виробничу швейну майстерню з пошиву робочого одягу за угодою з ДВШО «Дніпро»; у 1995 р. створено пошивний цех виробничо-комерційного центру «Металіст-2». Вихованці школи брали участь у 1995 р. в Спеціальних Олімпійських іграх (Греція, Швейцарія, США, Німеччина) та в Параолімпійських іграх (США); у 1996 р. у Європейській першості Спеціальної Олімпіади з легкої атлетики та плавання, а також у Параолімпійських іграх в м. Атланта (США). Цього ж року відкрито шкільний спортивний музей «Олімпік», де відображена досягнення вихованців школи. У 1999 р. школа бере участь у Другій Міжнародній виставці престижних навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні», де отримує дипломом за активне впровадження в педагогічний процес нових освітньо-виховних технологій, та у Міжнародній науково-практичній конференції на тему «Механізм та критерії діагностики психофізичного розвитку дітей у системі корекційної роботи». Цього ж року вихованці закладу виборюють 1 місце у Чемпіонаті Спеціальної Олімпіади з плавання, легкої атлетики, настільного тенісу, футболу, спортивної гімнастики (м. Київ, м. Миколаїв). У 2001 р. заклад отримує статус експериментального навчального закладу в межах державного експерименту «Розробка моделі школи культури здоров'я в навчальних закладах України різних типів і рівнів акредитації» за темою: «Корекційна робота із забезпечення та зміцнення здоров'я дитини з вадами розумового та фізичного розвитку шляхом формування валеологічного світогляду». Рішенням Дніпропетровської обласної ради депутатів від 28 грудня 2001 року № 495-19/XXIII Допоміжна школа-інтернат № 2 перейменована в обласний комунальний заклад освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 для розумово відсталих дітей».

У 2003 р. заклад бере участь у Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні освітні технології у професійно-трудоному навчанні учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл: підходи, концепції, досвід» (м. Київ). Цього ж року в школі-інтернаті введено 10-річне навчання; організована будівельна бригада з учнів 10-х класів на ФБК «Дніпро-Інвест-Буд»; вихованці виборюють 1 місце у Всесвітніх літніх іграх Спеціальної Олімпіади з баскетболу (жінки) в Ірландії. У 2005 р. обласний комунальний заклад освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 для розумово відсталих дітей» реорганізована в комунальний заклад освіти «Обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 з поглибленим професійно-трудоном навчанням» (рішення Дніпропетровської обласної ради від 21 квітня 2005 року за № 602-27 / IV). Цього ж року педагогічний колектив школи бере участь у Міжнародній науково-практичній конференції на тему «Гуманізація освіти дітей з особливими освітніми потребами: початкова школа»; розпочато експериментальну роботу з упровадження Карти супроводу для організації цілеспрямованого та всебічного вивчення кожної дитини (індивідуальна соціально-педагогічна та медико-психологічна карта супроводу учня з особливими потребами, що ведеться упродовж перебування дитини в спеціальному загальноосвітньому закладі). У 2006 р. закінчено будівництво шкільного корекційно-оздоровчого центру; школа бере участь у Всеукраїнському семінарі-наradі на тему: «Соціальний захист дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей-інвалідів».

У 2009 р. на базі школи-інтернату відкрито філію кафедри «Психології та дефектології» Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара. У 2010 р. за результатами щорічної Громадської акції «Флагман освіти і науки України» заклад визнано одним із кращих в освітянській галузі.

У 1993 р. рішенням сесії Дніпропетровської обласної ради народних депутатів Магдалинівську допоміжну школу-інтернат передано до обласної комунальної

власності. Того ж року там збудували нову типову їдальню. На той час у закладі перебувало понад 200 учнів. Очолював колектив Сафронов Володимир Іванович.

У 1999 р. Магдалинівську допоміжну школу-інтернат перейменовано в Магдалинівську спеціальну загальноосвітню школу інтернат для дітей з вадами розумового або фізичного розвитку. З 2001 р. директором школи призначено Милосердову Надію Володимирівну. У 2002 р. закладено великий шкільний сад, реконструйовано шкільну газову котельню, а у 2005 р. здійснено реконструкцію спортивної зали, у 2007 р. завершено роботу з капітального ремонту шкільних майстерень, банно-прального комплексу. Усі роботи виконано за останніми вимогами євростандарту. Приміщення школи стали зручні та естетичні.

Рішенням Дніпропетровської обласної ради від 23 березня 2007 року №122-7/V змінено назву обласного комунального закладу освіти «Магдалинівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку» на комунальний заклад освіти «Магдалинівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Дніпропетровської обласної ради». У закладі активно розвивається спортивно-масова робота під керівництвом відмінника освіти України, заслуженого вчителя України Карпенка Дмитра Семеновича.

Вихованці школи виборюють призові місця на обласних змаганнях серед однолітків аналогічних закладів. У змаганнях з легкої атлетики за першість України обласна збірна команда виборола 1 місце, з 8 учасників якої 6 – були з Магдалинівської школи-інтернату. Вихованець Віктор Щербина у Франції на Європейському чемпіонаті серед спортсменів-легкоатлетів на дистанції 800 м виборов бронзову медаль.

У 2008 р. школа-інтернат для слабочуючих перетворюється в Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр (БНРЦ), у якому створюються всі умови для всебічного розвитку особистості, отримання повноцінної середньої освіти учнями не тільки з порушеннями слуху, а й мовлення.

Було збільшено кількість корекційних педагогів: сурдопедагогів, логопедів, вчителів-дефектологів та реабілітологів, медичних працівників. Додатково в штатний розпис уведено лікарів: психіатра, невропатолога, отоларинголога. Покращена матеріально-технічна та навчальна база. У 2010 р. відкрито дошкільне та підготовче відділення. Створена постійно діюча ШПМПК (шкільна психолого-медико-педагогічна комісія), класні психолого-педагогічні консилиуми.

Вищеперелічені зміни в структурі спеціального закладу дали змогу розширити діапазон надання освітніх послуг дітям з особливими потребами, а саме: з тяжкими порушеннями мовлення, слуху, зі зниженим інтелектом, аутичними розладами, з хворобою Дауна, дитячим церебральним паралічем, з розладом емоційно-вольової сфери та інші.

В 1997 р. у Жовтневій допоміжній школі збудовано нове приміщення їдальні на 180 посадочних місць, що дало змогу учням харчуватись в одну зміну. У вересні 2000 року за кошти спецрахунку викуплено столярний цех з повним набором промислових деревообробних станків, можна було виконати будь-які столярні замовлення для навчального закладу. У жовтні 2000 р. на базі школи було проведено обласний семінар для керівників інтернатних установ на тему удосконалення системи трудового навчання аномальних дітей. Цей семінар змусив присутніх на ньому серйозніше замислитися над проблемою адаптації розумово відсталих дітей у сучасних життєвих умовах, що підтвердило актуальність і правильність обраної колективом школи орієнтації – створення моделі трудової школи.

У 2003 р. збудовано оздоровчу базу «Берегиня», це літній гуртожиток і їдальня для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, влітку.

У 2010 р. в експлуатацію ввели теплицю для практичної роботи учнів з квітництва, яка дала їм змогу практикуватись у роботі з рослинами, вивчати тонкощі розведення квітів та піклування про них.

На основі рішення виконавчого комітету Дніпропетровської обласної ради народних депутатів від 03 жовтня 1994 року № 63 «Про покращення умов утримання

і виховання дітей в дитячому дошкільному будинку та дошкільному закладі інтернатного типу для дітей з порушеннями слуху» дитячий дошкільний будинок переведено у приміщення дошкільного закладу № 11 м. Дніпропетровська, а обласний дошкільний заклад інтернатного типу для дітей з порушеннями слуху переведено у приміщення дитячого дошкільного будинку за адресою: вулиця Косіора, 54, який був значно більший порівняно з попереднім місцем розташування закладу інтернатного типу. У 1998 р. було придбано та запроваджено в роботу обласного дошкільного закладу інтернатного типу для дітей з порушеннями слуху комп'ютерну програму «Видима мова» для індивідуальних занять з розвитку мовлення. У 2000 р. створено кімнату сенсорного розвитку. У 2002 р. у закладі створено психологічну службу. З 2005 р. використовується в роботі комп'ютерна програма «Живий звук», а також фахівцями закладу розроблено та впроваджено перспективне планування навчально-виховної роботи для дітей з порушенням слуху для всіх вікових груп з усіх розділів програми. [39].

За наказом начальника Дніпропетровського обласного управління освіти О. А. Удада 01 лютого 1994 року було створено Дніпропетровську обласну психолого-медико-педагогічну консультацію (ОПМПК), яка спочатку була розташована на вул. Батумська, 2а, у крилі будівлі спеціальної школи-інтернату № 2. Директором стала Чистоколяна С. М., завідувачем – Дорф Н. С., консультантами – Ткаченко В. П., Луняк Н. І., Бондаревська Л. І., Колодяжна В. О., Нікітенко С. В., також працювало три сумісники: Родименко І. М., Равленко А. А., Чумак Л. Ф. Згодом для консультації було виділено окреме приміщення і ОПМПК переїхала у власну будівлю на вул. Паторжинського, 13/15. Основним завданням фахівців було обстеження дітей з фізичними і розумовими вадами, визначення програми навчання та консультування батьків з питань навчання та виховання.

У 1995 р. рішенням Міністерства освіти і науки України обласне управління освіти доповнило Дніпропетровську обласну психолого-медико-педагогічну консультацію посадами психологів, що дало можливість створити нову модель -

психолого-медико-педагогічного центру. На кінець 1995 р. у штаті ОПМПК було 26 працівників, з них 4 лікарі, 13 педагогічних працівників, що дало можливість розширити функції, напрями діяльності, створити для фахівців гідні умови праці, дати їм можливість проявити творчі амбіції, розкрити потенціал. Також у 1995 р. на базі ОПМПЦ почав працювати навчально-реабілітаційний клас, у якому отримували корекційну допомогу діти з ускладненими порушеннями розвитку.

У 1996 р. значно розширилися такі служби центру, як служба реабілітації слуху, служба реабілітації зору, медико-діагностична служба, до складу яких увійшли дитячі психіатри, лікар-сурдолог, лікар-офтальмолог, лікар-ортопед. Першими фахівцями центру були Дорф Н. С., Ткаченко В. П. (дефектолог-олігофренопедагог), Бондаревська Л. І. (дефектолог-сурдопедагог), Луняк Н. І. (сурдопедагог), Бока В. А. (вчитель початкових класів), Кривих Є. Г. (лікар-невропатолог, дитячий психіатр), Чумак Л. Ф. (лікар-психіатр, лікар-невропатолог), Колодяжна В. О. (дефектолог-олігофренопедагог), Нікітенко С. В. (дефектолог дошкільного закладу, логопед), які розпочали діяльність у 1994 р. У 1995-1997 рр. до них доєдналися Гавяда В. В. (головний психолог, заступник директора центру з питань психології), Чучмінова В. П. (заступник директора з адміністративно-господарської роботи), Васильковська С. І. (дефектолог), Гавриленко Л. І. (психолог, дефектолог-олігофренопедагог), Деркач С. Й. (дефектолог, логопед), Лаптева О. М. (дефектолог-тифлопедагог), Маржановська Т. І. (психіатр), Тимофеева (Драниця) І. О. (дефектолог), Морозова Л. О. (психолог-методист), Кофанова Л. М. (психолог-методист), Мупинський В. П. (психолог психологічної служби), Башмакова Т. М. (психолог), Самойлова М. Б. (дефектолог, тифлопедагог), Туренко Л. А. (сурдолог), Дрюк (Шевченко) Т. П. (вчитель початкових класів), Мудра Т. І. (дефектолог), а деякі з цих фахівців працюють в центрі дотепер.

У 2001 р. навчально-методичний центр практичної психології і соціальної роботи став структурним підрозділом ОПМПЦ, у 2003 р. в центрі створено службу раннього втручання, з 2004 р. почав діяти кабінет функціональної діагностики, у

2005-2006 рр. створено лікувально-оздоровчий реабілітаційний комплекс, який об'єднав лікувально-фізкультурний блок, арт-студію, кімнату соціальної адаптації, студію ігрової терапії, кімнату індивідуального консультування. Фахівці центру здійснювали психолого-педагогічне вивчення, оцінку труднощів та потенційних можливостей дітей з ООП Дніпропетровської області, надавали рекомендації щодо програми, форм та методів навчання, здійснювали психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, здійснювали координацію роботи районних та міських психолого-медико-педагогічних консультацій та психолого-медико-педагогічних консилиумів спеціальних навчальних закладів, абілітацію, реабілітацію та корекцію в умовах центру [69].

У 2000 р. МОН України видало програму «Виховання і навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку», яка сформована під керівництвом В. Є. Турчинської. Ця програма одержала статус «типової» і застосовується дотепер. Програма складається з восьми розділів, у яких визначається зміст корекційно-виховної роботи з провідних видів діяльності для дітей дошкільного віку: «Формування елементарних математичних уявлень», «Ігрова діяльність», «Розвиток мовлення», «Образотворче мистецтво», «Трудове виховання», «Конструювання», «Музичне виховання», «Фізичне виховання». Матеріали кожного розділу систематизовано за роками навчання, і до кожного розділу додається пояснювальна записка, у якій визначено головні завдання та специфічні ознаки методичної і корекційної роботи над його змістом. Це надає змогу застосовувати «Типову програму» для роботи не тільки в дошкільному закладі спеціального призначення, а й за умов виховання дитини з ООП в сім'ї або інших нетрадиційних типах дитячих установ. Зміст «Типової програми», особливо на перших етапах навчання в дошкільному закладі спеціального призначення, сформовано так, щоб у процесі навчальних занять формувалися кондиції для поглибленого вивчення кожної дитини, розкриття й розвитку її потенційних можливостей, дослідження та врахування актуального рівня сформованості психічних процесів.

У цей час було розпочато продуктивну роботу з розробки оригінальних програм навчання й виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Нова методологія освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Дніпропетровській області та інших областях України була обґрунтована такими концепціями: «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу» (1995 р.), «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими розумовими можливостями» (1997 р.), «Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами» (1999 р.), які були розроблені Інститутом спеціальної педагогіки АПН України. У цих концептуальних документах було проведено аналіз стану теорії та практики корекційно-компенсаторного навчання дітей за попередні періоди, визначено поточні прогалини й суперечності в навчально-виховній діяльності дошкільних закладів, встановлено перспективи поліпшення фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дітей та механізми асекурації їх правового й соціального захисту. У Концепції «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу» передбачено, що головною метою логопедичної допомоги в дошкільному та шкільному закладах є асекурація навчання, виховання та розвитку осіб з вадами мовлення, а також запобігання мовленнєвим порушенням і шкільній неуспішності [122; 131].

Впровадження у практику нових підходів до навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Дніпропетровській області відбувалося тільки за кондицій координації дій Міністерства освіти і науки України, Міністерства сім'ї, молоді і спорту, інших міністерств, відомств, Департаменту освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації, науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів та практичних працівників [7].

З'ясовано, що в досліджуваний період (1990-ті рр. ХХ ст. – 2010-ті рр. ХХІ ст.) з метою реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») Міністерством освіти України був виданий наказ від 23 лютого 1994 року

№ 47 «Про відкриття спеціальних факультетів для одержання спеціальності «Дефектологія» на базі вищої педагогічної освіти» з трирічним терміном навчання без відриву від виробництва для осіб, які мали вищу педагогічну освіту й працювали у спеціальних дошкільних закладах та школах-інтернатах, для отримання освіти із спеціальності «Дефектологія» з відповідною спеціалізацією [126]. У 2005 р. на кафедрі педагогіки та психології факультету психології Дніпропетровського національного університету розпочато підготовку фахівців за спеціальністю «Дефектологія» («Корекційна освіта»).

Аналізуючи сучасні підходи до організації навчально-виховної роботи з дітьми з ООП, можна виокремити такі засадничі принципи: прагнення до раннього виявлення порушень у розвитку й ранньої їх корекції; встановлення тісніших взаємозв'язків між дітьми, батьками і фахівцями; залучення батьків до системи раннього корекційного навчання; застосування методів, які можуть використовуватися в природних для дитини умовах.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» визначено потребу в модернізації суспільного дошкільного навчання, що передбачає поліпшення його змісту, осучаснення навчально-виховних технологій, гуманізацію цілей та принципів, приведення їх у відповідність до вимог сучасності. Отже, основна мета освіти полягає у формуванні сприятливих кондицій для особистісного становлення і творчої реалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу, природи, культури, людини, самої себе [7].

Встановлено, що на кінець досліджуваного періоду (2010 рік) у області функціонувало 24 спеціальних заклади освіти. Створення 3 закладів стало наслідком: реорганізації 2 дитячих садків та 1 санаторної школи-інтернату.

Протягом досліджуваного періоду (1990 – 2010 рр.) у 5 спеціальних закладах створено дошкільні відділення (групи), з'явилися спеціальні заклади освіти нового типу – навчально-реабілітаційні центри (6 закладів). Незважаючи на наявні недоліки

в галузі спеціальної освіти (недостатня матеріально-технічна складова, дефіцит корекційних педагогів тощо), у цей період вона здійснила значний крок уперед.

Таким чином, досліджуваний період на Дніпропетровщині характеризується започаткуванням ініціатив стосовно модернізації інтернатної системи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, встановлення життєвих стратегій, покращення соціальних можливостей, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки задля повноцінного інтегрування дітей з ООП у соціокультурний простір. Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти, за фінансової підтримки міжнародних фондів було започатковано рух до створення альтернативних закладів – навчально-реабілітаційних центрів [134].

Отже, на Дніпропетровщині та в Україні відбувається активний процес формування національного законодавства та механізмів реалізації державної та обласної політики у сфері освіти дітей з ООП. За аналізований період було імплементовано низку важливих нормативно-правових документів стосовно організації діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей з ООП (законів, положень, програм, інструкцій та ін.), розроблено і впроваджено психолого-педагогічний та методичний супровід їх діяльності, яка скерована на повне задоволення потреб та захист прав дітей з ООП.

2.5. Трансформація спеціальної освіти Дніпропетровщини в умовах розвитку інклюзивної освіти

Осучаснення освіти на Дніпропетровщині було скероване на демократизацію та гуманізацію, що викликає потребу імплементатії інноваційних технологій, зокрема в освіті дітей з ООП [93]. Головною метою спеціальної освіти є асекурація повноцінного та гідного життя осіб з вадами психофізичного розвитку, їхня підготовка до активної участі в житті суспільства та включення їх в соціальні

відносини. Однак на зміну спеціальному навчанню прийшла нова, більш прогресивна форма здобуття освіти – інклюзивна освіта [5].

Основним завданням інклюзивної освіти повинно стати не стільки озброєння дітей з ООП системою галузевих знань, скільки розвиток їхніх пізнавальних можливостей, формування особистісних якостей, соціальних потреб та інтересів. З огляду на цю парадигму потрібно реалізувати перехід від навчально-дисциплінарної моделі освіти до особистісно орієнтованої моделі, сформованої на доступних для дітей з ООП видах діяльності (гра, спілкування, спостереження, предметно-практична, художньо-естетична та інші види діяльності) [7].

Варто зауважити, що інклюзивна освіта є альтернативою системі спеціальної освіти, за якою діти з ООП навчаються окремо від інших дітей або на індивідуальній формі здобуття освіти (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Порівняльний аналіз спеціальної та інклюзивної освіти

Примітка: сформовано авторкою на основі джерела: [106].

Отже, інклюзивна освіта передбачає освіту кожної дитини, незважаючи на наявність ООП, надає змогу дитині з ООП бути включеною у загальний освітній процес за місцем проживання шляхом адаптації змісту освіти й кондицій навчання, що надалі надає можливість їй стати рівноправним членом суспільства [106].

З 2009 р. в Україні відбувся процес активізації діяльності з приведення існуючого законодавства у відповідність до вимог Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, в основі якої закладена соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. У зв'язку із цим відбулося поступове впровадження

інклюзивної моделі навчання дітей з ООП та розпочалося формування відповідної законодавчо-нормативної бази: наказ МОН України від 11 вересня 2009 року №855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки», розпорядження КМУ від 03 грудня 2009 року № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», наказ МОН України від 01 жовтня 2010 року № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання», розпорядження КМУ від 15 серпня 2011 року № 872-р «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», постанова КМУ від 21 серпня 2013 року № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» тощо. У результаті імплементації Концепції було передбачене комплексне вирішення питань, які взаємопов'язані з нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим та фінансовим забезпеченням інклюзивної освіти.

Питання про інклюзивне навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та про навчально-реабілітаційні центри як новий тип навчального закладу для дітей з ООП регулюється Законом України від 06 серпня 2010 року № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу». У цьому законі вперше було введено термін «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з ООП». Важливим кроком для розвитку інклюзивної освіти стала постанова КМУ «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.) [94]. Постановою Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 року № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 року № 585» передбачено, що діти з порушеннями розумового розвитку одержують однакові документи про базову загальну середню освіту незалежно від місця навчання, але з приміткою – за спеціальною програмою [20, с. 186].

Інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 р. (втратила чинність у 2021 р., а надалі – Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 р., затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 07 квітня 2021 року № 285-р) та інших державних документах [82, с. 9–10].

У зв'язку з проходженням складного шляху через сегрегацію та інтеграцію, ідея інклюзивного навчання полягає в доступності освіти для всіх без винятку дітей з ООП [5, с. 10-11], тому інклюзивна освіта визнається як одна з головних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти на Дніпропетровщині та в Україні. Розвиток інклюзивної освіти на Дніпропетровщині полягає не у створенні нової системи, а в якісній та планомірній зміні системи освіти загалом. Основною метою інклюзивної освіти є формування безбар'єрного середовища в навчанні й професійній підготовці дітей з ООП [93]. Проаналізуємо розвиток інклюзивної освіти у Дніпропетровській області за період 2011-2022 рр. (табл. 2.10).

Інклюзивне навчання на Дніпропетровщині асекурують, крім асистентів вчителя та вихователів, практичні психологи, логопеди, дефектологи. Для кожної дитини з ООП сформовано індивідуальну програму розвитку та проводяться корекційно-розвиткові заняття. У закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням облаштовано 71 медіатеку, які одночасно є кімнатами психологічного розвантаження як інклюзивних дітей, так і їх однокласників, та 313 ресурсних кімнат для здійснення корекційно-розвиткових занять. Першу в Україні ресурсну кімнату для дітей з особливими потребами в рамках проєкту соціальної програми «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» було відкрито у «Петриківській загальноосвітній школі I – III ступенів» Петриківської районної ради

Дніпропетровської області у 2018 р. Станом на початок 2023 р. найбільше ресурсних кімнат облаштовано в школах Дніпра (70), Кривого Рогу (44), Кам'янського (26), Павлограда (18), а також є вони у школах Покровської селищної ради, Петриківської, Першотравенської, Апостолівської, Васильківської, Верхньодніпровської, Зеленодольської, Криничанської, Межівської, Царичанської та інших територіальних громад.

Таблиця 2.10

**Аналіз розвитку інклюзивної освіти у Дніпропетровській області
за період 2011-2022 рр. у закладах загальної середньої освіти**

Навчальний рік	Кількість закладів загальної середньої освіти, у яких навчалися діти інклюзивно	Кількість класів у закладах загальної середньої освіти, у яких навчалися діти інклюзивно	Кількість дітей, які навчалися інклюзивно	Кількість асистентів вчителя
2011/2012	1	4	4	0
2012/2013	12	18	32	6
2013/2014	74	104	128	34
2014/2015	77	131	172	70
2015/2016	79	138	179	106
2016/2017	102	182	229	131
2017/2018	158	355	469	258
2018/2019	255	611	806	507
2019/2020	344	997	1387	859
2020/2021	401	1377	1931	1276
2021/2022	448	1842	2657	1724
2022/2023	457	2065	2937	1707

Примітка: сформовано авторкою.

Педагогічним колективам і батькам дітей з ООП, які визнали оптимальною модель інклюзивної освіти, вкрай потрібна, крім систематичної консультативної допомоги педагогів-дефектологів, медиків, психологів, які мають досвід роботи з дітьми різних порушень, певна матеріальна підтримка (спеціальні навчальні матеріали, обладнання тощо).

Фінансовий ресурс – один з важливих складників освіти дітей з ООП. З'ясовано, що починаючи з 2017 р. відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 року № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання

субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» (зі змінами) щороку Дніпропетровська облдержадміністрація здійснює розподіл субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами пропорційно їх кількості, які здобувають освіту в закладах дошкільної освіти, закладах загальної середньої освіти, закладах професійної (професійно-технічної) освіти державної та комунальної власності.

Проаналізуємо обсяги надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами в Дніпропетровській області за роками починаючи з моменту надання такої субвенції (табл. 2.11).

Встановлено, що за рахунок субвенції здійснюється оплата таких видатків:

- проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку, особам з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти;
- придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, що дають змогу опанувати навчальну програму, для осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної, загальної середньої освіти [109].

Видатки скеровані на здобуття освіти у інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти.

Таблиця 2.11

Обсяги надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами Дніпропетровській області за роками (2017-2022)

Рік	Обсяг субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами	З них	
		видатки розвитку	видатки споживання
2017	17 175,6	-	17 175,6
2018	44 079,7	-	44 079,7
2019	18 923,0	10 720,1	14 286,9
2020	34 135,0	11 875,0	22 260,0
2021	33 567,1	11 299,4	22 267,7
2022	32 899,6	10 643,6	22 256,0

Примітка: сформовано авторкою на підставі таких нормативних актів: Закон України «Про Державний бюджет України на 2017 рік», лист МОН України від 31.03.2017 № 1/9-179 «Щодо постанови КМУ від 14.02.2017 № 88»; Закон України «Про Державний бюджет України на 2018 рік», постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році», лист МОН від 05.06.2018 № 1/9-367 «Щодо Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році»; Закон України «Про Державний бюджет України на 2019 рік», лист МОН від 23.11.2018 № 1/9-720 «Щодо розподілу субвенції у 2019 році» лист МОН України від 05.03.2019 № 1/9-110 «Щодо постанови КМУ від 27.02.2019 № 129»; Закон України «Про Державний бюджет України на 2020 рік», лист МОН України від 15.11.2019 № 1/9-713 «Щодо розподілу субвенції у 2020 році»; Закон України «Про Державний бюджет України на 2021 рік», лист МОН України від 27.11.2020 № 1/9-658 «Щодо розподілу субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2021 році»; Закон України «Про Державний бюджет України на 2022 рік».

Як було зазначено у розділі 1, освіта дітей з особливими потребами на Дніпропетровщині здійснюється за трьома моделями: включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу (інклюзивне навчання); формування спеціальних класів компенсуючого навчання в умовах закладів загальної середньої освіти; формування класів при спеціальних закладах освіти (спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах).

Проаналізуємо кількісне формування мережі спеціальних класів у Дніпропетровській області за останні 5 років (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Формування мережі спеціальних класів у Дніпропетровській області
за період 2018-2022 рр.**

Навчальний рік	Кількість закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами	Кількість спеціальних класів при закладах загальної середньої освіти	Кількість учнів у спеціальних класах при закладах загальної середньої освіти
2018/2019	24	130	1 443
2019/2020	28	137	1 425
2020/2021	21	101	1 113
2021/2022	20	99	1 051
2022/2023	23	110	1 078

Примітка: сформовано авторкою.

За відносно стабільної кількості закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами, відмічено зменшення як кількості спеціальних класів, так і контингенту дітей в них, що зумовлено, на нашу думку, набуттям популярності інклюзивної освіти. Можна констатувати, що певний попит спеціальних класів компенсуючого навчання в умовах закладів загальної середньої освіти у Дніпропетровській області у батьків і дітей є.

Спеціальні класи здійснюють свою діяльність на підставі законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 09 грудня 2010 року № 1224, інших нормативних документів про повну загальну середню освіту.

Встановлено, що протягом досліджуваного періоду (2011-2023 рр.) відбулися зміни в нормативних документах освіти в цілому й спеціальної освіти зокрема. Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 року № 920 затверджено Положення про навчально-реабілітаційний центр. Після прийняття у 2017 р. Закону України «Про освіту» постановою КМУ від 06 березня 2019 року № 221 затверджені Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр. З'явилися й інші супутні

нормативні документи, без яких існування спеціальних закладів не можливо, а саме: Державні санітарні норми та правила «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів» (2013 р.), Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2013 р.), Типові штатні нормативи навчально-реабілітаційних центрів (2020 р.), Типові освітні програми (2018–2020 рр.) тощо.

У 2011-2023 рр. продовжує формуватися мережа спеціальних закладів Дніпропетровщини. Вважаємо за необхідне розглянути спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані в цей період (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Спеціальні освітні заклади, які були відкриті на Дніпропетровщині у період з 2011 по 2023 р. XXI століття

Рік заснування/ перейменування	Назва навчального закладу
2012	Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр № 9» Дніпропетровської обласної ради»
2013	Комунальний заклад «Навчально-реабілітаційний центр» Криворізької міської ради (тепер – Комунальний заклад «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр» Криворізької міської ради)
2020	Комунальний заклад «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра» Криворізької міської ради

Примітка: сформовано авторкою на основі джерел: [66-72].

Дніпропетровський дитячий будинок № 6 функціонував за адресою: м. Дніпропетровськ, Жовтневий район, вул. Ливарна, будинок № 3. У червні 1979 року був переведений в інше приміщення до Індустріального району міста (вул. Косіора, 54), а з 1994 р. – у приміщення дошкільного закладу № 11 Виробничого об'єднання «Південний машинобудівний завод» ім. Л. І. Брежнєва, що розташований за адресою: м. Дніпро, Амур-Нижньодніпровський район, вул. Донецьке шосе, будинок 118. Контингент дітей поступово змінювався, і в закладі стали з'являтися діти-сироти з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим, відповідно до

рішення Дніпропетровської обласної Ради від 26 червня 2001 року № 380-16/XXIII Дніпропетровський дитячий будинок № 6 перейменовано в обласний комунальний заклад освіти «Дніпропетровський дитячий будинок № 6 компенсуючого типу». Згідно з Державною цільовою соціальною програмою реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, затвердженою постановою КМУ від 17 жовтня 2007 року № 1242, з 2007 р. пріоритетом стали сімейні форми виховання, здійснювалася реформа системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Згодом дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, значно зменшилося, а дітей з порушеннями розвитку ставало більше. З метою забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти в дитячому будинку № 6 компенсуючого типу було створено реабілітаційне відділення. Відповідно до рішення голови обласної ради від 21 грудня 2012 року № 394-17/VI заклад був перепрофільований у навчально-реабілітаційний центр. Таким чином, заклад був перепрофільований, а основний вид діяльності змінився з послуг утримання, нагляду та догляду на надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами.

У 2019 р., враховуючи попит батьків дітей з особливими освітніми потребами, наявність відповідної бази, а також бажання та спроможність педагогічного колективу, закладом отримано ліцензію на провадження освітньої діяльності за рівнем початкової освіти. Так, 1 вересня 2019 р. вперше в історії закладу за парти сіли першокласники з особливими освітніми потребами. На початок 2022/2023 н. р. контингент учнів та вихованців комунального закладу освіти «Дніпропетровський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр № 9» Дніпропетровської обласної ради» становить 105 дітей, усі вони мають складні порушення розвитку, зокрема:

- порушення опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку або тяжкими системними мовленнєвими порушеннями;
- порушення інтелектуального розвитку в поєднанні з тяжкими порушеннями

мовлення;

- розлади спектра аутизму в поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку або тяжкими порушеннями мовлення, синдромом Дауна, іншими складними порушеннями розвитку;

- затримку психомовного розвитку (у дітей дошкільного віку).

З 01 вересня 2013 р. рішенням сесії Криворізької міської ради від 26 червня 2013 року №2042 КЗ «Дитячий будинок № 2» було реорганізовано в комунальний заклад «Навчально-реабілітаційний центр» Криворізької міської ради. На той час у закладі ще перебувало 59 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а до дошкільного відділення було зараховано 21 вихованця дошкільного віку. Це були діти із затримкою психічного розвитку з порушенням мовлення та вихованці з інтелектуальними порушеннями.

Процес реорганізації закладу відбувався поступово. У 2014 р. в навчально-реабілітаційному центрі дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебували на повному державному забезпеченні, було вже 20, а 75 учнів та вихованців були батьківські діти з різними порушеннями в розвитку. У 2016/2017 н.р. дітей, які перебували на повному державному утриманні, у закладі вже не було. Загальна кількість учнів та вихованців навчально-реабілітаційного центру становила 119.

У 2020 р. комунальний заклад «Навчально-реабілітаційний центр» Криворізької міської ради Дніпропетровської області було перейменовано в комунальний заклад «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр» Криворізької міської ради Дніпропетровської області. Центр має такі структурні підрозділи: дошкільне відділення, пансіон для проживання та утримання учнів, відділення корекційно-розвиткової роботи. До закладу зараховуються: діти з порушеннями інтелектуального розвитку в поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення; діти, які мають порушення опорно-рухового апарату в поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями

інтелектуального розвитку; діти з розладами спектра аутизму в поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення або порушеннями інтелектуального розвитку, синдромом Дауна, іншими складними порушеннями розвитку. Наразі в центрі функціонує 5 груп для дітей дошкільного віку та 7 класів початкової освіти.

Рішенням виконкому Криворізької міської ради від 30 вересня 1998 року № 86 Дошкільний виховний заклад № 278 м. Кривого Рогу було реорганізовано в Міський комунальний дитячий будинок № 3. Реалізуючи згадану вище Державну цільову соціальну програму реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, рішенням сесії Криворізької міської ради від 27 лютого 2013 року № 1813 комунальний дитячий будинок № 3 було реорганізовано в комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу – загальноосвітня школа I ступеня № 278» Криворізької міської ради, а з 01 вересня 2020 року перепрофільовано в комунальний заклад «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра» Криворізької міської ради» (рішення сесії виконкому Криворізької міської ради від 22 квітня 2020 року № 4629). На початок 2022/2023 н. р. центр має початкову школу та два відділення: дошкільне та корекційно-розвиткової роботи.

У 2011-х – 2023-х рр. на Дніпропетровщині продовжували свою діяльність спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані до 2010 р. включно, та протягом цього періоду з урахуванням змін у нормативній базі оновлювали зміст і форми навчання дітей з ООП, науково-методичне забезпечення навчального процесу, зміцнювали матеріально-технічну базу [135, с. 403-404].

Протягом досліджуваного періоду (2018-2023 рр.) у 14 спеціальних закладах, які функціонували й у попередні періоди дослідження, було створено дошкільні підрозділи (відділення). Із затвердженням Положення про навчально-реабілітаційний центр у 2012 р. 14 спеціальних шкіл трансформувалися в навчально-реабілітаційні центри, а існуючі НРЦ розпочали роботу з приведення надаваних

послугу у відповідність новому положенню. Відповідно до нового Положення про навчально-реабілітаційний центр у НРЦ були створені реабілітаційні відділення, які, крім постійного контингенту, надавали корекційні послуги змінному контингенту. З'ясовано також, що в період з 2011 по 2023 р. положення про навчально-реабілітаційний центр змінювалося двічі, оновилося й положення про спеціальну школу, тому заклади спеціальної освіти протягом зазначеного періоду здебільшого трансформувалися.

На думку авторки, до подій, які піднесли спеціальну освіту Дніпропетровщини на новий рівень, можна віднести I з'їзд корекційних педагогів України. Із розумінням фахівцями викликів часу 29–30 листопада 2016 року в м. Дніпрі пройшов I з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами». До роботи з'їзду долучилися як науковці різних установ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Слов'янський державний педагогічний університет, так і управлінці з Міністерства освіти і науки України та Всеукраїнська громадська організація «Українська організація корекційних педагогів». Серед учасників з'їзду також були представники органів управління освітою різних регіонів України, керівники та педагогічні працівники спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, експерти та фахівці з освіти та реабілітації, науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів, студенти, аспіранти, представники громадських організацій, батьки дітей з інвалідністю – усього понад 250 осіб.

У рамках з'їзду відбулася науково-практична конференція та засідання п'яти секцій (на базі навчально-реабілітаційних центрів м. Дніпра) з питань запровадження інноваційних технологій у навчально-реабілітаційному процесі для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелектуальними порушеннями, розладами спектра

аутизму, з порушеннями опорно-рухового апарату та тяжкими порушеннями мовлення.

Захід сприяв позитивним змінам у розвитку громадської думки, що унеможлиблюють дискримінацію осіб з інвалідністю. Зустріч представників різних регіонів України стала значною віхою на шляху подальшого розвитку корекційної педагогіки, надала можливість для обміну накопиченим практичним досвідом, професійних дискусій, обговорення сучасних методик, новітніх технологій.

На з'їзді чітко пролунала думка як корекційних педагогів, так і представників батьківської громадськості, про важливість існування закладів спеціальної освіти (спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів) для надання можливості дітям з особливостями розвитку здобути якісну освіту саме в спеціальному закладі, де є і відповідна порушенням розвитку дитини матеріальна база і – головне – компетентні фахівці високого кваліфікаційного рівня, які здатні допомогти в навчанні дитині саме із цією проблемою. Це було зафіксовано в резолюції з'їзду [70].

При активному формуванні нормативної бази та появі з 2017 р. фінансової підтримки інклюзивного навчання трансформація спеціальних закладів стала очевидною та неминучою. Її концептуальні засади всі заінтересовані сторони очікували від профільного міністерства – Міністерства освіти і науки України, але в жодному разі не у тому вигляді, у якому отримали.

Кабінет Міністрів України розпорядженням від 09 серпня 2017 року № 526-р схвалив Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр. та затвердив план заходів з реалізації її I етапу. Метою Стратегії є зміна існуючої системи інституційного догляду та виховання дітей, яка не відповідає реальним потребам дітей та сімей з дітьми, і створення умов для повноцінного виховання та розвитку дитини в сім'ї.

У Стратегії відзначається, що в Україні функціонує система інституційного догляду та виховання дітей, якою передбачено заклади різних типів, форм власності та підпорядкування, зокрема: загальноосвітні школи-інтернати; інтернати;

навчально-реабілітаційні центри; будинки дитини; дитячі будинки; дитячі будинки-інтернати; навчально-виховні комплекси, у складі яких є групи, класи, відділення цілодобового перебування дітей; інші заклади цілодобового та довготривалого (понад три місяці) перебування дітей, у яких одночасно проживає більше ніж 15 дітей. Виходячи зі сказаного вище, спеціальна школа-інтернат та навчально-реабілітаційний центр не розглядаються як насамперед спеціальні заклади, а виключно як заклади цілодобового перебування, інституційного догляду й виховання, заклади несвободи.

У документі відзначено, що система інституційного догляду та виховання дітей є не лише затратною, а й неефективною та шкідливою як для самої дитини, так і для її сім'ї та суспільства в цілому. Тривале перебування дитини поза межами сім'ї призводить до руйнування її особистісних зв'язків з батьками. Діти виростають непідготовленими до самостійного життя, не мають необхідних соціальних умінь і навичок тощо. Документ не містив жодного факту, жодної цифри про те, скільки кандидатів наук, переможців параолімпійських ігор і просто вдало соціалізованих людей із порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату навчалася в цих закладах. А в більшості вони є вихованцями спеціальних закладів, інклюзії 20-30 рр. тому ще не було.

У Стратегії зазначено: «Відсутність єдиного бачення реформування системи інституційного догляду та виховання дітей призводить до того, що на практиці змінюється лише назва або тип закладу, «реформовані» заклади залишаються закладами цілодобового і довготривалого перебування дітей, а кількість категорій та вік дітей, які можуть до них направлятися, збільшується». З огляду на це, із затвердженням стратегії, кількість сурдопедагогів, тифлопедагогів, дефектологів, реабілітологів має вирости у геометричній прогресії, причому за короткий період 3 – 5 років, тому що щорічно вже треба скорочувати мережу спеціальних закладів на 5 %, діти із закритих закладів йдуть на інклюзивне навчання в заклади загальної середньої освіти і, якщо в спеціальній школі були один-два сурдопедагоги або

тифлопедагоги, то зараз їхня кількість має відповідати кількості учнів, що повернуться в заклади загальної середньої освіти за місцем проживання.

Крім того, Стратегією передбачається досягнення, зокрема, таких результатів:

- збільшення щороку (починаючи з 2018 р.) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30 відсотків від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами;

- зменшення щороку (починаючи з 2018 р.) кількості дітей, які виховуються в закладах інституційного догляду та виховання дітей, на 10 відсотків від кількості таких дітей станом на 01 січня 2018 року;

- припинення до 2026 р. діяльності всіх типів закладів інституційного догляду та виховання дітей, у яких проживає більше ніж 15 вихованців

Діти з особливими освітніми потребами, як і всі інші діти, мають жити і виховуватися в родині, навчатися і, у разі потреби, отримувати корекційно-розвиткові послуги в закладі поряд з місцем проживання, але не кожний заклад освіти може повноцінно навчати сліпу дитину читати шрифтом Брайля або глуху дитину – жестової мови. На сьогодні пересічна школа, вчитель, керівник школи, батьки і, врешті-решт, держава не готові на 100 % забезпечити якісне інклюзивне навчання. За останні 6 років розвиток інклюзивної освіти крокує семимильними кроками, щорічний приріст є більшим за 30 %, як передбачали результати стратегії, але на місцевому рівні не вистачає кваліфікованих спеціалістів, коштів для забезпечення надання послуг сім'ям з дітьми та розвитку інклюзивного навчання.

У Стратегії наголошено на потребі в консолідації зусиль держави, інститутів громадянського суспільства задля зміни системи інституційного догляду та виховання дітей на систему, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі.

Встановлено, що на виконання Стратегії в Дніпропетровській області, одній із останніх серед інших областей України, затверджено програму «Регіональний план реформування системи інституційного догляду та виховання дітей з одночасним

розвитком послуг для дітей та сімей з дітьми в громадах Дніпропетровської області на 2020–2027 роки». Однією з причин значного відтермінування прийняття Програми було саме збереження мережі спеціальних закладів від трансформації (на думку автора – знищення). У 2021 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02 червня 2021 року № 691-р «Про внесення змін до Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки» в Стратегію були внесені зміни в частині недопущення скорочення спеціальних закладів, що надалі дає можливість розвитку спеціальної освіти та спеціальних закладів на Дніпропетровщині.

Проаналізуємо контингент дітей з ООП, які здобувають освіту за різними моделями за останні п'ять років (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Аналіз контингенту дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту за різними моделями в Дніпропетровській області у період 2018 – 2022 рр.

Навчальний рік	Контингент дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних закладах	Контингент дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах	Контингент дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних класах закладів загальної середньої освіти
2018/2019	3 935	806	1 443
2019/2020	3 916	1 387	1 425
2020/2021	3 842	1 931	1 113
2021/2022	4 353	2 657	1 051
2022/2023	4 201	2 937	1 078

Примітка: сформовано авторкою.

На фоні значного збільшення кількості дітей, які навчаються за інклюзивною формою, практично не зменшилася кількість дітей, батьки яких обрали навчання дітей у спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах, а за останні два роки збільшилося, що свідчить, на думку автора, про те, що основним резервом для навчання на інклюзивній формі є діти, які навчаються в закладах загальної середньої освіти за індивідуальною формою, а не вихованці закладів спеціальної освіти [48].

Встановлено, що зменшення контингенту вихованців спеціальних закладів освіти у 2020/2021 н. р. зумовлено прийняттям постанови Кабінету Міністрів України від 01 червня 2020 року № 586 «Деякі питання захисту дітей в умовах боротьби з наслідками гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2». Більшість спеціальних закладів (23 з 27, що становить 85 %) обласного підпорядкування й розраховані на дітей з різних територіальних громад області, тому в закладах передбачені пансіони. Вищезазначена постанова ускладнила процедуру зарахування дітей до пансіону, що вплинуло на зменшення дитячого контингенту спеціальних закладів, зарахованого на навчання.

Аналіз категорій дітей на інклюзивному навчанні та в спеціальних закладів свідчить про те, що найчастіше діти з легкими ментальними порушеннями успішно адаптуються під час здобуття інклюзивного навчання, діти ж із порушеннями слуху, глухі, сліпі, із комбінованим дефектом, які потребують для отримання якісної освіти щоденного спілкування з фахівцями, найчастіше залишаються в закладах спеціальної освіти [48].

Встановлено, що ще однією особливістю досліджуваного періоду є дослідно-експериментальна робота спеціальних закладів освіти.

З'ясовано, що в період з 2013 по 2018 р. на той час навчально-реабілітаційні центри «Шанс» та «Колосок» проводили дослідно-експериментальну роботу за темою «Науково-методичні засади соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру». За підсумками дослідно-експериментальної роботи видано практико зорієнтований посібник «Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів».

Із січня 2022 р. тепер уже комунальним закладом освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради» разом із комунальним закладом освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради» та комунальним закладом освіти «Дніпропетровський обласний

методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради» розпочато роботу над експериментом за темою: «Організаційно-методичні умови компенсаторно-абілітаційного навчання учнів з порушенням інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня в закладах освіти». Експеримент триватиме до січня 2026 року.

У вересні 2016 року отримав статус експериментального на той час комунальний заклад освіти «Криворізький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради». Темою дослідно-експериментальної роботи було обрано «Науково-методичні засади створення моделі реабілітації й інтеграції дітей із загальними розладами розвитку (спектр аутизму)». Експеримент закінчено у 2022 році. Підбито підсумки, підготовлено методичні рекомендації з організації освітнього процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня та розладами спектра аутизму.

Отже, на сучасному етапі актуальною є тенденція стосовно формування інноваційних, найбільш адекватних соціальному замовленню та сучасним умовам форм надання спеціальної та інклюзивної допомоги дітям з ООП [135, с. 403–404].

Таким чином, основними особливостями змісту освітньої діяльності спеціальних закладів Дніпропетровщини є: здобуття дітьми з ООП дошкільної та початкової та базової освіти з урахуванням їхнього психологічного розвитку відповідно до нозології дитини та до освітньої програми закладу; забезпечення системного кваліфікованого медичного супроводу дітей з ООП з урахуванням стану їхнього здоров'я, особливостей розвитку; соціалізація та інтеграція дітей з ООП в суспільство; проведення корекційно-розвиткової роботи; надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини; надання консультацій батькам або іншим законним представникам, які виховують дітей з ООП, з метою обов'язкового залучення їх до освітнього процесу.

Пріоритетними напрямками вважаємо продовження роботи колективів закладів Дніпропетровщини над психолого-педагогічною, корекційно-компенсаторною,

медико-реабілітаційною, консультативною та соціально-реабілітаційною допомогою у закладі або в умовах сім'ї.

Таким чином, трансформація спеціальної освіти Дніпропетровщини в умовах розвитку інклюзивної освіти має багатогранний характер і охоплює всі головні аспекти. Реформування й оновлення системи спеціальної та інклюзивної освіти в Дніпропетровській області здійснюється на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини з ООП на здобуття освіти відповідно до її пізнавальних можливостей, соціалізації цієї категорії дітей та інтегрування їх у суспільство.

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи результати другого розділу дисертаційного дослідження, можна зробити такі висновки.

Уперше виконано аналіз розвитку спеціальних освітніх закладів, які були відкриті чи перейменовані на Дніпропетровщині з 1945 року по 2023 рік.

Проаналізовано особливості розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Дніпропетровській області у сучасному вимірі. З'ясовано, що основними соціально-педагогічними передумови становлення спеціальної освіти на Дніпропетровщині в період з 1945 по 1970 р. були: відсутність можливості в дітей з психофізичними порушеннями навчатись у масових дошкільних закладах; дефіцит керівних і педагогічних кадрів для забезпечення потреб дітей з психофізичними порушеннями; відсутність належного навчально-методичного забезпечення спеціальних закладів для дітей із психофізичними порушеннями; недостатність мереж спеціальних шкільних і дошкільних закладів для дітей з психофізичними порушеннями; визначений перелік діагнозів, які виключали можливість одержання суспільного дошкільного виховання в спеціальних дошкільних закладах, діяльність яких не відповідає характеру й особливостям розвитку дитини з психофізичними

порушеннями; проблема ненаправлення дітей зі складними (комбінованими) порушеннями, з діагнозом епілепсія, шизофренія, з психопатоподібною поведінкою, з розумовою відсталістю ступеня імбецильності, ідіотії тощо до спеціальних дошкільних закладів; проблема ненаправлення дітей (сліпоглухонімі, розумово відсталі, глухі, слабочуючі) до дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору.

Встановлено, що на Дніпропетровщині функціонують два потужні ресурсні центри ДОМРЦ та ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти при комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». ДОМРЦ – єдиний заклад в Україні, який вийшов на новий рівень надання комплексної допомоги дітям з ООП через впровадження ресурсних технологій міждисциплінарної взаємодії.

З'ясовано, що в Дніпропетровській області готують педагогічні кадри для роботи з дітьми з особливими потребами два заклади: Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара та комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпропетровським національним університетом імені О. Гончара від початку підготовки фахівців за спеціальністю «Дефектологія» (2005 р.) до 2016 р. випущено 115 спеціалістів, а з 2017 р. до теперішнього часу – 240 бакалаврів та 176 магістрів, які успішно працюють у закладах дошкільної та загальної середньої (зокрема, спеціальної) освіти в різних регіонах України.

Проаналізовано формування мережі спеціальних закладів Дніпропетровської області протягом досліджуваного періоду (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.), встановлено, що на її розвиток впливають не тільки соціально-економічні, методичні, кадрові фактори, а й нормотворчі. Що чіткіше нормативні документи окреслюють цілі й конкретизують завдання спеціальним закладам, то швидше і якісніше набуває розвитку спеціальна освіта. Так, після ухвалення закону про школу в 1959 р. в Дніпропетровській області почала інтенсивно зростати кількість

спеціальних шкіл-інтернатів та дошкільних закладів, зміцнювалась їхня матеріально-технічна база, підвищувалась якість навчання і виховання дітей.

Встановлено, що в 1965 р. в Дніпропетровській області відкрито Верхньодніпровську середню спеціальну школу-інтернат для дітей з наслідками поліомієліту та церебрального паралічу, яка стала другою школою такого типу в Україні (перша була в Одесі).

З'ясовано, що в 1991-2010-х рр. на Дніпропетровщині продовжували свою діяльність спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані до 1990 року та протягом вказаного періоду видозмінювали свою назву на підставі рішень та наказів Дніпровської обласної ради, Дніпровської міської ради та виконавчого комітету Криворізької міської ради тощо.

Встановлено, що у 90-х рр. на Дніпропетровщині завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів було започатковано рух до створення альтернативних закладів – навчально-реабілітаційних центрів.

За наказом начальника Дніпропетровського обласного управління освіти О. А. Удода 01 лютого 1994 року було створено Дніпропетровську обласну психолого-медико-педагогічну консультацію, де основним завданням фахівців було обстеження дітей з фізичними і розумовими вадами, визначення програми навчання та консультування батьків з питань навчання та виховання.

З'ясовано, що в рамках українсько-шведського проєкту «Допоможемо дітям разом» (2002-2007 рр.), з 2002 р. вперше в Дніпропетровській області було розпочато навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня та дитячим аутизмом.

Визначено, що в 2010 р. в КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 1» ДОР» було відкрито 2 дошкільні групи для дітей з F 70 («Розумова відсталість легкого ступеня») та F 71 («Розумова відсталість помірна»), чим

покладено початок створенню дошкільних груп (відділень) при спеціальних закладах.

З'ясовано, що з 2017 р. відповідно до проєкту запровадження інклюзивної освіти в Україні створено мережу інклюзивно-ресурсних центрів, що прийшли на зміну ПМПК, які остаточно були ліквідовані 1 вересня 2018 р. Встановлено, що ІРЦ будуються як принципово нові заклади, які призначені для виявлення особливих освітніх потреб дітей не на основі міжнародної класифікації хвороб, як це було раніше, а на основі міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потреби.

Список публікацій автора за другим розділом

1. Ісаєва О. Емпіричне дослідження результатів впровадження інклюзивного навчання (порівняльна характеристика). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Вип. 42. С. 14-28. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.02.2>.
2. Ісаєва О. Трансформація спеціальної освіти в умовах розвитку інклюзії: нормативно-правовий аспект. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*». 2020. № 6(34), Vol. 1. С. 59–66. <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.10>

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ДНІПРОПЕТРОВЩИНІ

3.1. Створення моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

У сучасному світі інклюзивна освіта набуває все більшого значення та підтримки, спрямовуючи всі зусилля на забезпечення рівних можливостей для дітей з ООП. Проте варто зауважити, що деяким таким дітям необхідна спеціальна підтримка та педагогічний підхід, що враховує їхні індивідуальні потреби.

Для визначення окремих ознак формування системи функціонування спеціального закладу на Дніпропетровщині було виконано дослідження з використанням описової статистики, дані якої були отримані в результаті опитування з використанням MS Forms Pro. Опитування мало на меті визначити поточну ситуацію в регіоні щодо особливостей функціонування спеціальних закладів освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в сучасному суспільстві та з'ясувати потреби педагогічних колективів для поліпшення функціонування спеціальних закладів освіти.

Дослідження у формі опитування проводилося з 15 липня 2023 р. по 25 липня 2023 р. і містило інформацію від 58 респондентів КЗО «Спеціальна школа «Мрія» Дніпропетровської обласної ради», КЗО «Котовська спеціальна школа» Дніпропетровської обласної ради», КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 1» Дніпропетровської обласної ради», КЗО «Криворізька спеціальна школа «Перлина» Дніпропетровської обласної ради», КЗО «Криворізький навчально-реабілітаційний центр №1» Дніпропетровської обласної ради», КЗО «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради», КЗО «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради». Учасники відповідали на запитання анкети (додаток А) про свій досвід організації корекційної

роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У таблиці 3.1 наведено дані про кількість учасників з різними ролями в системі освіти, досвід роботи з дітьми з ООП, вікові групи дітей, з якими працюють педагоги, інші дані.

Таблиця 3.1

Відомості про учасників опитування

Запитання/варіанти відповідей	Кількість осіб	Частка в загальній кількості
1. Стать		
Чоловіча	5	8,6 %
Жіноча	53	91,4 %
2. Ваша роль у системі освіти		
Вчитель	37	63,8 %
Соціальний працівник	1	1,7 %
Психолог	5	8,6 %
Вчитель-дефектолог, педагог-соціальний, вчитель-логопед, вихователь, музичний керівник тощо	15	25,9 %
3. Досвід роботи з дітьми та підлітками з ООП		
Так	57	98,3 %
Ні	1	1,7 %
4. Вікова група		
0-5 років	20	34,5 %
6-12 років	40	69,0 %
13-17 років	24	41,4 %
18 років і старше	2	3,4 %
5. Досвід роботи з категоріями особливих освітніх потреб, що були в дітей та підлітків		
Затримки в розумовому розвитку	40	69,0 %
Розлади аутистичного спектра	50	86,2 %
Порушення в розвитку мовлення	47	81,0 %
Фізичні обмеження	20	34,5 %
Сенсорні порушення (зорові, слухові тощо)	22	37,9 %
Поведінкові проблеми	36	62,1 %
Порушення інтелектуального розвитку	9	15,5 %
Порушення первинного та вторинного призначення	1	1,7 %
6. Спеціальна освіта або підготовка в галузі корекційної роботи		
Так	53	91,4 %
Ні	3	5,2 %
Навчається	1	1,7 %

Продовження табл. 3.1

Параметр	Кількість осіб		Частка у загальній кількості
7. Корекційні методи та підходи, що використовуються під час роботи з дітьми та підлітками з ООП			
Індивідуальні навчальні плани	36		62,1 %
Робота в малих групах	32		55,2 %
Використання спеціальних методик та матеріалів	43		74,1 %
Сенсорна стимуляція	31		53,4 %
Комунікаційні техніки (мовлення або альтернативні способи спілкування)	37		63,8 %
Розвиток соціальних навичок	43		74,1 %
Використання технологій та інноваційних засобів навчання	44		75,9 %
Співпраця зі спеціалістами (логопед, психолог, соціальний працівник тощо)	46		79,3 %
Індивідуальні та підгрупові види занять	1		1,7 %
Практичні вправи, екскурсії, скаффолдинг, методика кумон	1		1,7 %
Структурування приміщень, навчального матеріалу, часу	1		1,7 %
8. Оцінка ефективності вашої роботи з дітьми та підлітками з ООП			
Дуже ефективна	4		6,9 %
Ефективна	50		86,2 %
Середньої ефективності	4		6,9 %
9. Перешкоди та виклики в організації корекційної роботи			
Недостатні фінансові ресурси	21		36,2 %
Відсутність спеціалізованого обладнання та матеріалів	14		24,1 %
Соціальне стигматизування та недостатня усвідомленість громадськості	27		46,6 %
Відсутність належних умов для навчання та розвитку	1		1,7 %
Відсутність індивідуального підходу до учнів з ООП	1		1,7 %
Немає підтримки батьків	5		8,6 %
Відсутність єдиної платформи для дітей з ООП (інтелектуальні порушення)	4		6,9 %
Навчання в режимі онлайн	1		1,7 %

Закінчення табл. 3.1

Параметр	Кількість осіб	Частка у загальній кількості
10. Поліпшення та ресурси для забезпечення успішної організації спеціального закладу освіти та роботи з дітьми та підлітками з ООП		
Більше фінансування для розвитку програм та ресурсів	30	51,7 %
Додаткова підтримка і забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів	8	13,8 %
Більш доступні та сучасні навчальні матеріали та обладнання	36	62,1 %
Поліпшення умов та середовища для навчання та розвитку	3	5,2 %
Зменшення соціальної стигми та підвищення свідомості громадськості	22	37,9%
Підтримка соціальних служб та організацій	7	12,1 %
Співпраця з іншими спеціалістами та школами	11	19,0 %
Співпраця зі спеціалістами та залучення додаткових ресурсів (волонтери, громадські організації та ін.)	17	29,3 %
Створення єдиної освітньої платформи для дітей з ООП (інтелектуальні порушення)	2	3,4 %
Відсутність належних умов в більшості сімей для навчання в режимі онлайн	1	1,7 %
Офлайн навчання	1	1,7 %
Сховище, яке б відповідало всім вимогам і нормам	1	1,7 %
Навчання батьків методам та прийомам роботи з дітьми, що мають порушення в розвитку з раннього віку	1	1,7 %
11. Оцінка поточного стану системи освіти для дітей та підлітків з ООП		
Високий рівень	8	13,8 %
Середній рівень	40	69,0 %
Низький рівень	10	17,2 %
12. Переваги створення спеціального закладу освіти для дітей та підлітків з ООП		
Можливість забезпечити спеціалізоване навчання та корекційну роботу	53	91,4 %
Створення сприятливого соціального середовища для дітей та підлітків з ООП	50	86,2 %
Забезпечення індивідуального підходу до кожного учня	47	81,0 %
Залучення спеціалістів та ресурсів для підтримки спеціальної освіти	34	58,6 %

На основі цих даних можна зробити висновок, що в системі спеціальної освіти працює більше жінок (91,4 %), ніж чоловіків (8,6 %), що свідчить про певний стереотип у розподілі ролей. Проте важливо наголосити, що робота з дітьми з ООП потребує різних фахівців, незалежно від статі.

Вчителі становлять найбільшу частку респондентів (63,8 %), що підтверджує важливу роль їхньої праці в корекційному процесі. Проте кількість інших фахівців, таких як вчителі-дефектологи, соціальні педагоги, логопеди, психологи, вихователі та музичні керівники, також є значною (25,9 %), що свідчить про комплексний підхід до розвитку дітей з ООП.

Практично всі респонденти (98,3%) мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це є дуже високий показник, який підтверджує, що багато фахівців мають спеціальні знання та навички, які необхідні для ефективної роботи з дітьми з ООП.

Сумарна кількість відповідей респондентів на запитання: «З якими віковими категоріями дітей ви працюєте?» перевищує 100 %, що може означати, що педагоги працюють з дітьми різного віку. Найбільше респонденти працюють з віковими групами 6-12 років (69,0 %) та 13-17 років (41,4 %).

Більше половини респондентів працюють з дітьми з розладами аутистичного спектра (86,2 %), розладами мовлення (81,0 %), затримками в розумовому розвитку (69,0 %), з фізичними обмеженнями (34,5 %), сенсорними порушеннями (37,9 %) та поведінковими проблемами (62,1 %), а також з дітьми з іншими видами ООП, що потребує від педагогічного колективу широкого спектра знань та навичок.

Більшість респондентів (91,4 %) мають спеціальну освіту або підготовку в галузі корекційної роботи, що свідчить про їхню відповідну кваліфікацію та професійний підхід до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У своїй роботі багато респондентів користуються різноманітними корекційними методами та підходами, а саме: спеціальні методики та матеріали (74,1 %), застосування диференційованих підходів для розвитку соціальних навичок у дітей з ООП (74,1 %),

використання новітніх технологій (75,9 %) та співпраця з іншими спеціалістами (79,3 %). Загалом фахівці використовують різні методи та підходи для роботи з дітьми та підлітками з ООП, що свідчить про індивідуальний та комплексний підхід до кожного учня.

Більшість учасників опитування оцінили свою діяльність як ефективну (86,2 %), що свідчить про позитивний вплив їхньої роботи на дітей з особливими освітніми потребами. Респонденти відмітили, що ефективність може варіювати залежно від потреб кожного учня та використовуваних методів.

Встановлено, що найбільшими викликами, на думку фахівців, є обмежені фінансові ресурси (36,2 %), відсутність спеціального обладнання та матеріалів (24,1 %), а також соціальне стигматизування та недостатня усвідомленість громадськості щодо потреб дітей з ООП (46,6 %). У зв'язку з цим, респонденти вбачають необхідність у поліпшенні навчальних матеріалів та обладнання, його осучасненні та забезпеченні його доступності (62,1 %), а також залученні додаткових фінансових ресурсів (51,7 %), впровадженні заходів для зменшення соціальної стигми та підвищенні свідомості громадськості (37,9 %), налагодженні співпраці з іншими спеціалістами для забезпечення успішної організації діяльності спеціального закладу освіти.

Більшість фахівців оцінили поточний рівень системи освіти для дітей з ООП як середній (69 %). Респонденти вбачають переваги у створенні спеціального закладу освіти, такі як можливість забезпечити спеціальну освіту та корекційну роботу (91,4 %), створити сприятливе соціальне середовище (86,2 %) та застосувати індивідуальний підхід до кожного учня (81,0 %), що є найбільш суттєвими перевагами створення спеціального закладу освіти.

Встановлено, що після проведення корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами педагоги спостерігають позитивні зміни в багатьох аспектах їх розвитку та соціалізації. Зокрема, вони відзначають такі успіхи (додаток Б):

1. Формування соціально-побутових навичок та підвищення рівня соціалізації в сучасному суспільстві.

2. Підвищення рівня самооцінки та поліпшення мотивації до навчання.

3. З'являється бажання до творчості, поліпшуються соціальні навички та емоційний розвиток.

4. Зникає невпевненість, тривожність та недовіра до оточення. Поліпшується рівень мовленнєвого розвитку, уваги, пам'яті та мислення.

5. Спостерігаються успіхи у фізичному розвитку. Залучення дітей до спортивно-масової роботи, участь у спортивних змаганнях різного рівня та виховання здорової нації.

6. Розвиваються соціально-комунікативні навички та уміння їх застосовувати. Відбувається поліпшення мовленнєвої та комунікативної сторони мовлення, засвоєння звуковимови, використання засобів альтернативної комунікації.

7. Покращується сприйняття та усвідомлення дітьми навчального матеріалу, що відповідає вимогам навчальних програм.

8. Засвоюються знання та навички з різних аспектів розвитку, таких як мовлення, психоемоційний стан, фізичний розвиток та соціально-адаптивні навички.

9. Формується соціально-моральна поведінка, збагачується кругозір дітей та розвивається естетичний та художній смак.

10. Коригується дрібна та загальна моторика, розвивається зорово-моторна координація.

Вважаємо, що успіхи в розвитку дітей з ООП спостерігаються там, де здійснюється тісна співпраця в командах психолого-педагогічного консилиуму, а також з батьками та особами, що їх замінюють, оскільки важливим є індивідуальний підхід до дітей з ООП, потрібно залучати їх до різноманітних активностей та створювати сприятливе освітнє середовище для досягнення успіхів у розвитку та соціалізації.

Організація корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами потребує комплексного підходу та співпраці різних структур та спеціальних закладів освіти. Вважаємо за необхідне в моделі системи функціонування спеціального закладу освіти врахувати такі зауваження та пропозиції педагогів спеціальних закладів, що брали участь у дослідженні:

1. Створення інтерактивних програм для дітей з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра (далі – РАС), які можуть допомогти сформувати більш ефективну взаємодію та сприятимуть залученню дітей до навчання.

2. Розвиток співпраці між закладами загальної середньої освіти та інклюзивно-ресурсними центрами, зі спеціальними школами для забезпечення розвитку спеціальної та інклюзивної освіти.

3. Друк навчальних підручників та зошитів з дидактичними завданнями для дітей з інтелектуальними порушеннями та РАС, що допоможе забезпечити доступну та зрозумілу навчальну літературу для дітей.

4. Вирішення проблеми збереження мережі спеціальних закладів та збільшення кількості ставок практичного психолога у таких закладах може поліпшити якість надання корекційних послуг для дітей з ООП.

5. Створення інформаційного програмного забезпечення для реалізації корекційного складника освітньої програми спеціального закладу освіти дозволить систематизувати та оптимізувати процес навчання та корекційно-розвивальної роботи.

6. Зміна середовища навчання та створення безпечного простору може сприяти зниженню психологічного бар'єра в дітей з особливими освітніми потребами.

7. Забезпечення постійного оновлення Типових навчальних планів для дітей з інтелектуальними порушеннями та інших категорій дітей з особливими освітніми потребами, що може допомогти забезпечити їхню більш ефективну адаптацію та розвиток.

9. Створення спеціальних програм та інструментів для корекційної роботи, що відповідають потребам дітей з кількома різними порушеннями.

10. Посилення співпраці з батьками та особами, що їх замінюють, що, зі свого боку, може сприяти більш успішному розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, організація корекційної роботи повинна бути орієнтована на індивідуальні потреби дітей з ООП, забезпечуючи їм сприятливе середовище для розвитку та досягнення успіхів у навчанні та соціалізації.

Враховуючи результати виконаного дослідження, створимо нову модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Основною метою цієї моделі є забезпечення глибокої та інтегрованої підтримки для дітей з різними видами особливих освітніх потреб, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра та іншими відхиленнями в розвитку (рис. 3.1).

Головна місія цієї моделі полягає в тому, що вона спрямована на надання якісної освіти, розвиток та соціалізацію дітей з ООП, забезпечення їхнього включення та інтеграцію в сучасне суспільство.

Встановлено, що перед прийняттям до спеціального закладу освіти здійснюється комплексна діагностика та оцінка особливих освітніх потреб кожної дитини в інклюзивно-ресурсному центрі, що надає змогу зібрати детальну інформацію про індивідуальні потреби, здібності та особливості кожного учня з метою забезпечення та формування оптимальних умов для його розвитку та навчання.

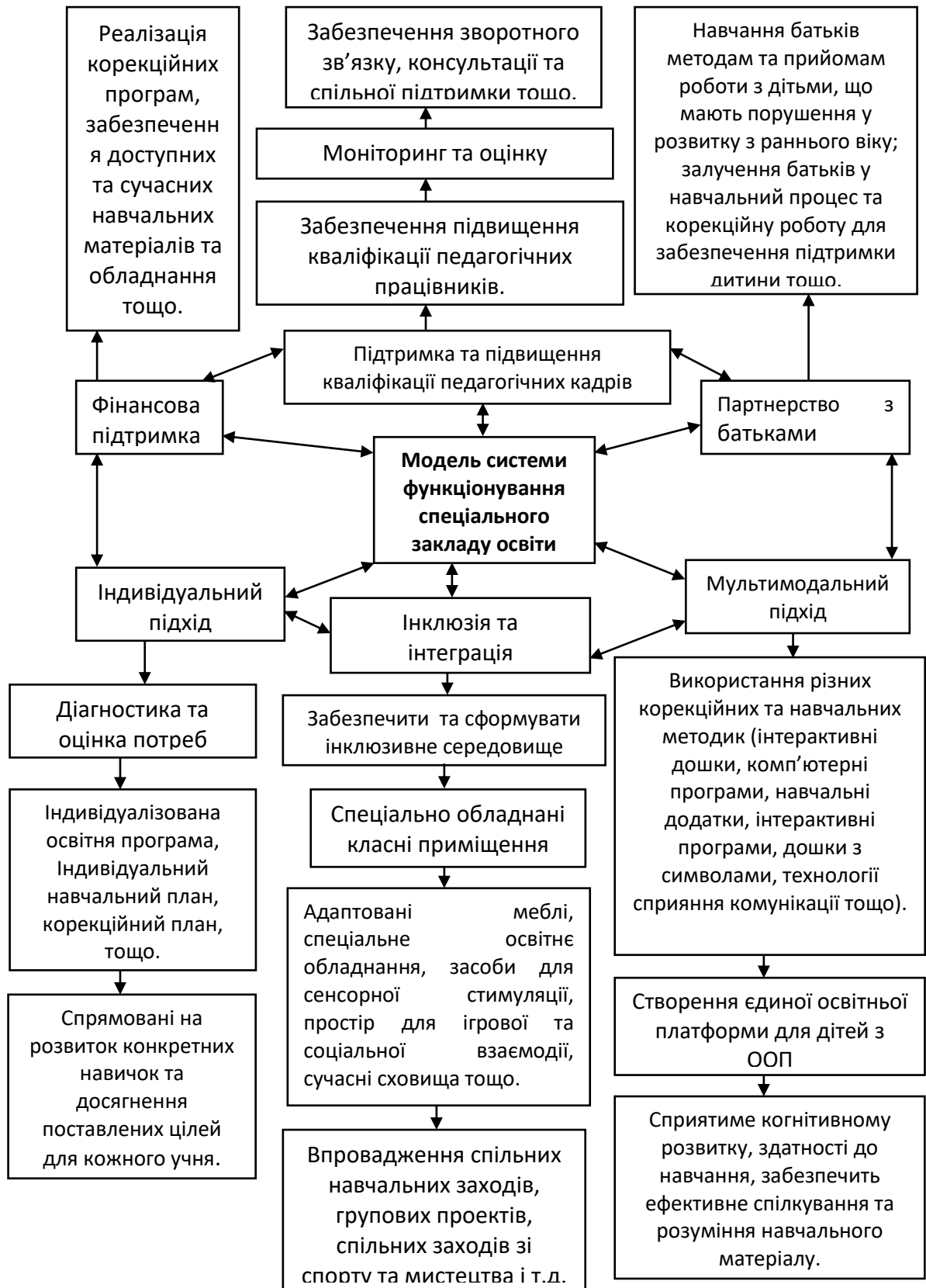


Рис. 3.1. Модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП

Комплексна діагностика особливих освітніх потреб включає проведення:

1. Медичної діагностики – здійснення загальної оцінки фізичного стану, рівня розвитку, можливих медичних проблем та обмежень, які можуть впливати на навчання та розвиток дитини.

2. Психолого-педагогічного оцінювання – визначення рівня когнітивних, психологічних та педагогічних можливостей учня і особливостей його розвитку, здібностей та інтересів.

3. Соціального діагностування – аналіз соціального статусу дитини, визначення рівня самостійності, адаптації до соціального середовища та можливих соціальних проблем.

4. Психомоторного оцінювання – вивчення рівня рухових навичок, координації рухів та інших психомоторних аспектів.

5. Оцінювання мовлення та комунікації – дослідження рівня розвитку мовлення та комунікативних навичок у дитини, а також встановлення можливих порушень.

На підставі результатів комплексної діагностики формуються індивідуальні навчальні програми та плани для кожного учня з урахуванням його освітніх потреб, можливостей, особливостей та рівня розвитку. Ці програми повинні бути гнучкими та адаптованими з метою забезпечення найкращих умов для розвитку та навчання дитини відповідно до її особистих потреб та потенціалу. Індивідуальні плани розвитку кожного учня є ключовим документом, який надає інформацію про особливості навчання та потреби дитини з ООП. Цей документ допомагає вчителям та педагогічному персоналу краще розуміти, як забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку кожної дитини в класі.

Цей індивідуальний підхід до навчання та корекційної роботи визначається ключовим для забезпечення оптимального розвитку та успіху кожного учня в спеціальному закладі освіти, оскільки він допомагає створити сприятливу та

підтримуючу навчальну атмосферу, де кожен учень з ООП має можливість розвиватись та реалізовувати свій потенціал.

За результатами проведення 1 етапу формувального експерименту визначаємо критерії нового змісту та організації індивідуальної роботи з учнями:

1. Ці заходи сприяють соціальній інтеграції дітей з ООП, оскільки вони мають можливість спілкуватися, взаємодіяти та ділитися досвідом зі своїми ровесниками, що сприяє розвитку соціальних навичок та взаєморозуміння.

2. Діти без ООП, які беруть участь у спільних заходах зі своїми однолітками з ООП, набувають розуміння та емпатії до інших, їхніх унікальних потреб та здібностей.

3. Разом із взаєморозумінням і емпатією розвивається толерантність до різних особливостей та індивідуальних потреб, що сприяє створенню толерантного та дружнього навчального середовища.

4. Діти з ООП мають можливість брати участь у різноманітних заходах, де вони можуть розвивати свої таланти та здібності, а також ділитися ними з іншими однолітками.

5. Участь у спільних заходах та проєктах стимулює мотивацію дітей з ООП до навчання та активної участі в житті спеціального закладу освіти.

Нами визначено організаційні, економічні, психолого-педагогічні, корекційні критерії забезпечення якості спеціальної освіти. Щоб забезпечити успішну реалізацію інклюзивного середовища, спеціальний заклад освіти може розробити спеціальні програми та заходи, які будуть скеровані на підтримку навчання взаємодії та співпраці, а також розвитку соціальних та комунікативних навичок у всіх дітей. Вважаємо за необхідне залучати педагогічний персонал, батьків та громадськість до процесу формування інклюзивного середовища та підтримки дітей з ООП з метою зменшення соціальної стигматизації, зміни стереотипів та усвідомлення громадськістю проблем і потреб цих осіб.

Окремим важливим компонентом моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи є спеціально обладнані класні приміщення, які сприяють створенню ефективного освітнього середовища для дітей з ООП.

Меблі в спеціальних класах повинні бути адаптовані для різних особливих потреб учнів, наприклад, повинні бути столи та стільці з можливістю регулювання висоти, спеціальні сидіння з підтримкою для дітей з фізичними обмеженнями тощо, а також важливо мати можливість регулювати освітлення та забезпечити оптимальний звуковий комфорт для дітей з аудіальними особливостями.

Класні приміщення повинні бути обладнані спеціальними навчальними матеріалами та інструментами, які допомагають учням з ООП засвоювати навчальний матеріал (інтерактивні дошки, спеціальні засоби комунікації для дітей з розладами мовлення тощо), а також забезпечені засобами для сенсорної стимуляції, такі як диференційовані текстурні матеріали, предмети з різними формами та розмірами, м'які іграшки, матеріали для роботи з різними відчуттями (зорові, слухові, тактильні тощо), звукові та світлові елементи, які допомагають стимулювати сенсорний розвиток у дітей із сенсорними порушеннями та сприяють їхньому кращому розумінню навколишнього світу. Класи мають бути організовані таким чином, щоб сприяти ігровій та соціальній взаємодії між дітьми, що зі свого боку протегуватиме їхньому розвитку та соціальній адаптації.

Для дітей з аудіо- та візуальними особливостями важливо мати доступ до аудіо- та візуальних допоміжних засобів, наприклад слухових апаратів, спеціальних візуальних засобів, комп'ютерних програм тощо, які допомагають дітям з ООП забезпечити доступ до інформації та підтримують їхню активну участь у освітньому процесі.

Варто наголосити, що відповідний дизайн та обладнання класних приміщень залежать від типу спеціального закладу, виду особливих освітніх потреб учнів та доступних ресурсів, оскільки забезпечення та підтримка сприятливого та

стимулюючого навчального середовища відзначається ключовим аспектом впровадження успішної моделі функціонування спеціальних закладів освіти.

За умов війни в Україні вважаємо за необхідне сформувати відповідне укриття в спеціальних закладах освіти з метою забезпечення захисту дітей у разі виникнення небезпечних ситуацій, які можуть загрожувати безпеці учасників освітнього процесу. Загалом, укриття в спеціальних закладах освіти є важливим елементом інфраструктури для забезпечення безпеки учнів та педагогічного персоналу, враховуючи потенційні небезпеки. Такі приміщення допомагають зробити освітнє середовище більш безпечним та захищеним.

Розробка та впровадження єдиної освітньої платформи для дітей з ООП є дуже важливим кроком у поліпшенні доступності та якості спеціальної й інклюзивної освіти та забезпеченні організації успішної корекційної роботи з дітьми з ООП. Така платформа має на меті об'єднати різноманітні ресурси, інструменти та матеріали, що допомагають забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня з ООП і сприяють його навчанню та розвитку. Вважаємо за необхідне назвати основні компоненти створення єдиної освітньої платформи для дітей з ООП:

1. Ця платформа дозволить зібрати всі необхідні навчальні матеріали, методики, програми та інструменти в одному місці, що значно полегшить та зробить процес підготовки і планування уроків більш зручним і ефективним для педагогів та спеціалістів.

2. За допомогою цієї платформи можна створити індивідуальні навчальні плани та програми для кожного учня з ООП, враховуючи його особливі потреби, здібності та інтереси, що протегуватиме більш ефективному навчанню та розвитку кожного учня.

3. Вчителі та педагогічні фахівці зможуть отримати доступ до методичних рекомендацій, навчальних посібників, тренінгів та інших ресурсів, які допоможуть їм поліпшити свою професійну підготовку та навички роботи з дітьми з ООП.

4. Єдина платформа дозволить залучити батьків до навчального процесу своєї дитини з ООП, надаючи їм доступ до інформації про прогрес та результати навчання, а також надасть їм можливість спілкуватися з педагогами та фахівцями.

5. Зібрані дані та інформація на платформі дозволять здійснювати моніторинг навчальних досягнень учнів з ООП та оцінювати ефективність диференційованих навчальних програм та методик. Застосування спеціальних тестів та асесментів для вимірювання рівня знань, вмінь та навичок учнів з ООП допомагає збирати об'єктивні дані про прогрес кожного учня. Забезпечення постійного моніторингу та оцінки прогресу кожного учня допомагає реалізувати індивідуальний підхід до навчання, підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє досягненню кращих результатів учнів з ООП.

Таким чином, з метою створення успішної єдиної освітньої платформи для дітей з ООП потрібно залучити як педагогічний, так і технічний персонал, оскільки в процесі розробки платформи необхідно врахувати потреби різних категорій учнів з ООП для того, щоб забезпечувати їхню повну інтеграцію в освітній процес. Загалом, створення єдиної освітньої платформи для дітей з ООП є обґрунтованим і перспективним напрямком, що допоможе поліпшити якість та доступність спеціальної й інклюзивної освіти для цієї важливої групи учнів.

Вважаємо, що створення єдиної освітньої платформи для дітей з ООП, яке передбачає організацію та проведення різноманітних спільних навчальних заходів, групових проєктів тощо, може бути дуже корисним і ефективним підходом для створення сприятливого навчального середовища для дітей з різними освітніми потребами й забезпечення реалізації результативної спеціальної та інклюзивної освіти.

Виокремлюємо види заходів, які можуть бути внесені в єдину освітню платформу для дітей з ООП: спільні навчальні заняття, які можуть створити можливість для проведення взаємного навчання та співпраці між учнями з різними потребами; групові проєкти, які нададуть змогу учням спільно працювати над

певними завданнями або проектами, що може сприяти розвитку комунікаційних та соціальних навичок і створенню позитивного колективного досвіду; спортивні змагання, музичні виступи, художні виставки та інші подібні заходи можуть об'єднати учнів з різними потребами та допомогти їм розвивати їхні таланти та інтереси; заходи, під час яких старші учні або учні зі стабільним здоров'ям можуть стати менторами для своїх товаришів з ООП, які допоможуть забезпечити індивідуальну підтримку та допомогти їм адаптуватися в шкільному середовищі; інклюзивні заходи (тематичні дні, свята, конкурси тощо), які дозволяють усім учням брати участь і відчувати себе частиною навчального співтовариства.

Єдина освітня платформа, яка міститиме ці заходи та підходи, буде протегувати розвиток спеціальної та інклюзивної освіти, яка допомагає учням з ООП реалізовувати свій потенціал, сприяє розумінню та толерантності в колективі, а також формуванню сприятливого освітнього середовища для всіх дітей та підлітків.

Використання диференційованих корекційних та навчальних методик є надзвичайно важливим компонентом у моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами. Пропонуємо використання для оптимального розвитку учнів з ООП такі методики та підходи:

1. Розробка та впровадження інтерактивних програм, спрямованих на стимулювання активності та самостійності учнів з ООП, – може сприяти їхньому когнітивному розвитку та здатності до навчання.

2. Застосування сучасних технологій навчання, таких як інтерактивні дошки, комп'ютерні програми та навчальні додатки, – може робити навчання більш цікавим та ефективним для учнів з ООП.

3. Врахування особливостей комунікації дітей з ООП і використання диференційованих способів комунікації, таких як мовлення, жестова мова, альтернативні системи комунікації (наприклад, дошки із символами, технології сприяння комунікації, альтернативні та підсилювальні комунікаційні засоби,

комп'ютерні програми для альтернативного спілкування, мобільні додатки для комунікації тощо), – може забезпечити їм ефективне спілкування та розуміння навчального матеріалу.

4. Практичні вправи, екскурсії, скаффолдинг та методика Кумон – можуть бути використані при корекційній роботі з дітьми з ООП:

4.1. Практичні вправи активізують участь дітей з ООП у навчанні, дозволяють їм застосовувати знання на практиці та формують навички самостійної роботи.

4.2. Екскурсії збуджують інтерес до навчання, розширюють кругозір учнів, розвивають спостережливість та аналітичні здібності.

4.3. Скаффолдинг – це стратегія, що полягає в наданні вчителями або фахівцями з ООП індивідуальної підтримки, які адаптують завдання та навчальний матеріал й забезпечують допомогу дітям з ООП на різних етапах навчання.

4.4. Методика Кумон – це навчальна програма, що базується на самостійному навчанні та повторенні матеріал, яка допомагає розвивати терпіння, самодисципліну та підвищує успішність учнів з ООП у навчанні та для підвищення навичок у математиці та мовленні.

5. Створення міжкласних груп для вивчення предметів, модифікованих з урахуванням особливих освітніх потреб учнів, – може включати різні навчальні дисципліни залежно від потреб та особливостей учнів. Ці групи створюються з метою забезпечення більш ефективного навчання учнів з різними потребами, які враховують їхні індивідуальні можливості. До предметів, які можуть включати для вивчення міжкласні групи для дітей з ООП, належать:

1. Мовні предмети: українська мова, українська та зарубіжна література, іноземна мова.

2. Математика та наукові дисципліни: математика, фізика та хімія в побуті, природознавство.

3. Суспільні предмети: історія України, географія, основи правознавства.

4. Мистецтво та технології: образотворче мистецтво, музичне мистецтво, інформатика, трудове навчання.

5. Фізична культура та здоров'я.

З'ясовано, що для учнів з ООП можуть бути розроблені спеціальні програми навчання та модифіковані підходи до вивчення цих предметів, що зі свого боку допомагає сформувати більш доступне та інклюзивне навчальне середовище, де кожен учень може розвиватися на своєму рівні й здобувати відповідні знання та вміння.

Кількість учнів у міжкласних інклюзивних групах зазвичай становить від 6 до 12, що надає змогу забезпечити оптимальний рівень уваги та індивідуального підходу до кожного учня. Важливим аспектом при формуванні таких груп є врахування індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини, що виражені у її індивідуальному плані розвитку.

Організація міжкласних інклюзивних груп є важливим кроком у створенні безпечного та підтримуючого навчального середовища для всіх учнів, оскільки він допомагає розвивати толерантність, взаєморозуміння та взаємодопомогу між учнями різних потреб та здібностей [1].

Вважаємо, що використання цих підходів у корекційній роботі допомагає забезпечити індивідуальний та мультимодальний підхід до учнів з ООП, сприяє їхньому активному залученню до освітнього процесу, соціальній адаптації, формує позитивне ставлення до навчання та сприяє успішному засвоєнню знань та навичок. Також спеціальний заклад освіти може надавати додаткові терапевтичні послуги, такі як логопедичні заняття, заняття з розвитку моторики, проводити поведінкову терапію або консультування, залежно від індивідуальних потреб учнів з ООП.

Співпраця з батьками є важливим компонентом забезпечення успішної роботи спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Забезпечення спеціальним закладом освіти зворотного зв'язку, консультацій та спільної підтримки допомагає створити довірче середовище для

учнів з ООП і їхніх батьків, що сприяє їхньому успішному розвитку та навчанню. На нашу думку, до основних ефективних засобів і підходів, які використовуються для співпраці з батьками, належать:

1. Забезпечення регулярного зв'язку з батьками через батьківські збори, індивідуальні консультації, а також за допомогою електронних засобів спілкування, таких як електронна пошта чи месенджери, та в перспективі через єдину освітню платформу для дітей з ООП. Застосування цих засобів дає можливість організувати ефективний обмін інформацією між педагогами та батьками щодо вирішення питань, які стосуються дітей.

2. Спеціальний заклад освіти надає батькам консультаційну підтримку з питань розвитку та навчання їхньої дитини, до яких належать індивідуальні консультації з педагогами, психологами чи іншими спеціалістами, які працюють з учнем.

3. Спеціальний заклад освіти організовує спільні заходи та події, такі як свята, виставки, спортивні змагання, де батьки можуть брати активну участь разом із своїми дітьми, що зі свого боку сприяє поліпшенню спілкування між батьками, дітьми та педагогами.

4. Спеціальний заклад освіти допомагає сформувати батьківську громадськість, яка може брати участь у прийнятті рішень, сприяти поліпшенню умов навчання та розвитку дітей із ООП і підтримувати ініціативи, спрямовані на розвиток закладу освіти.

Завдяки цим підходам та засобам співпраці, спеціальний заклад освіти створює позитивне середовище, де батьки зацікавлені у розвитку своєї дитини та активно співпрацюють з педагогами та спеціалістами для досягнення спільних цілей, що сприяє забезпеченню успішного розвитку та навчання дітей з ООП.

Педагогічні працівники, які працюють з дітьми з ООП, відіграють надзвичайно важливу роль у їхньому житті та розвитку, і для забезпечення якісної та ефективної роботи вони повинні мати високий рівень професійної підготовки та постійно

підвищувати свою кваліфікацію. Вважаємо за необхідне постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників для:

1. Розуміння потреб та індивідуальних освітніх особливостей дітей та підлітків з різними порушеннями, оскільки педагоги повинні знати, які методи та підходи є найефективнішими для кожного учня, як адаптувати навчальний матеріал та оточення для забезпечення максимальної підтримки й розвитку дітей з ООП.

2. Обізнаності із сучасними методиками та технологіями, які допомагають дітям з ООП краще сприймати інформацію та розвивати свої здібності.

3. Вміння створювати індивідуальні навчальні плани та програми для кожного учня з урахуванням його освітніх потреб та можливостей.

4. Розуміння психології таких дітей та підлітків, а також вміння надавати їм психологічну підтримку.

Вважаємо, що забезпечення високого рівня професійної підготовки та постійного підвищення кваліфікації педагогічних працівників є важливим кроком для досягнення успішного розвитку та навчання дітей з ООП, що зі свого боку сприяє створенню сприятливого та підтримуючого освітнього середовища. Педагоги, які працюють з дітьми з ООП, повинні бути частиною професійної спільноти, де вони можуть ділитися досвідом, взаємодіяти з колегами, обговорювати та впроваджувати нові ідеї та підходи.

Наголосимо, що важливим структурним компонентом моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП є забезпечення достатніх фінансових ресурсів для реалізації спеціальної освіти, оскільки це має прямий вплив на якість та ефективність навчання та розвитку учнів з ООП. Фінансові ресурси спеціальні заклади освіти можуть залучити з таких джерел:

1. Залучення державного фінансування на функціонування спеціальних закладів освіти та реалізацію корекційних програм, де ці витрати можуть бути включені у бюджет держави або місцевих органів влади.

2. Спеціальні заклади освіти можуть залучати фінансову підтримку через грантові програми, які спрямовані на підтримку освіти дітей з ООП; привернення уваги та підтримки приватних компаній, благодійних фондів та громадських організацій, які співпрацюють з освітніми установами й фінансово підтримують їхню діяльність у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Також важливо залучати батьків, громаду та громадськість до сприяння реалізації освітніх проєктів та програм для дітей з ООП, що дозволяє створити сприятливу атмосферу для збору коштів та реалізації спільних ініціатив. Варто зауважити, що ефективне фінансування дозволяє придбати необхідне обладнання, матеріали, інфраструктуру та інші ресурси, які сприяють навчанню та розвитку дітей з ООП, що робить освітній процес більш доступним та результативним, оскільки він слугує соціалізації та інтеграції дітей з ООП в сучасне суспільство та протегує досягненню ними успіху в майбутньому.

З'ясовано, що важливим аспектом корекційної роботи є підготовка учнів з ООП до життя після закінчення навчання. Для цього можуть використовуватися програми професійної орієнтації, стажування або практика у реальних умовах, надання підтримки у процесі працевлаштування або консультування з подальшого навчання. Впровадження цих практик та програм допоможе забезпечити гармонійний розвиток учнів з ООП, підготувати їх до самостійного життя та професійної реалізації у суспільстві після закінчення навчання. Така підготовка створить умови для підвищення їхньої самооцінки, розкриє їхні потенціальні можливості та сприятиме успішній інтеграції в соціум.

Спеціальний заклад освіти може співпрацювати з іншими зовнішніми організаціями, такими як медичні установи або соціальні служби, для забезпечення комплексної підтримки учнів з ООП. На сьогодні в рамках державної політики щодо надання комплексної всебічної підтримки учням з ООП активно розвиваються інклюзивно-ресурсні центри, що створюються, як уже було зазначено в розділі 2 дослідження, для надання першочергової підтримки дітям та їхнім сім'ям, а також

для забезпечення правильного розвитку дітей з ООП. ІРЦ працюють як у великих містах, так і у об'єднаних територіальних громадах, а фахівці, які працюють у цих центрах, мають досвід роботи у сфері інклюзивної та спеціальної освіти та надають комплексну допомогу учням з ООП і їхнім сім'ям.

Співпраця між спеціальними закладами освіти та ІРЦ визначається важливим аспектом забезпечення якісної інклюзивної та спеціальної освіти для дітей з ООП. Така співпраця спрямована на надання підтримки дітям з різними потребами та їхнім педагогам, щоб забезпечити їм оптимальні умови для навчання та розвитку.

Вважаємо, що до основних аспектів співпраці між спеціальними закладами освіти та інклюзивно-ресурсними центрами належать:

1. Надання консультативної допомоги. Фахівці ІРЦ можуть надавати консультативну підтримку вчителям та адміністрації спеціальних закладів освіти щодо навчання та підтримки дітей з ООП. Вони діляться своїм досвідом та рекомендаціями з використання ефективних методів та стратегій навчання дітей з ООП. Також фахівці ІРЦ проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей з використанням міжнародних стандартизованих тестів (за згодою батьків), визначаючи досягнення дитини та напрямки корекційно-розвиткової роботи.

2. Коучинг та наставництво. Фахівці ІРЦ можуть працювати як наставники для вчителів, які працюють з дітьми з ООП, допомагають їм розробити індивідуальні плани навчання, індивідуальні плани розвитку та сприяють вдосконаленню професійних навичок. Фахівці ІРЦ працюють спільно з педагогами закладів освіти, батьками та учнями, щоб скласти індивідуальну програму розвитку, враховуючи особливості та потреби кожної дитини. Вони використовують свої знання та досвід у сфері інклюзивної освіти, психології та педагогіки, щоб забезпечити належний розвиток і підтримку учнів з ООП.

Індивідуальна програма розвитку забезпечує персоналізований підхід до кожного учня, допомагає виявити його сильні сторони та потенціал, а також

визначити області, де може знадобитися додаткова підтримка та корекція. Це дає змогу створити сприятливі кондиції для навчання та розвитку кожної дитини з ООП, що допомагає досягти позитивних результатів і розвивати її потенціал на повну міру.

3. Розвиток інклюзивного середовища. Фахівці ІРЦ протегують формуванню безпечного та підтримуючого середовища для всіх учнів, включаючи тих, хто має ООП. У процесі надання допомоги вони сприяють забезпеченню належної адаптації та інклюзивності в спеціальному закладі освіти.

4. Підтримка батьків. Фахівці ІРЦ працюють з батьками дітей з ООП, надаючи їм консультації та підтримку, які допомагають батькам зрозуміти потреби своєї дитини та спільно розробляють індивідуальні плани для їхнього навчання та розвитку.

5. Ресурсне забезпечення. ІРЦ можуть надавати спеціальним закладам освіти спеціальні матеріали, обладнання та інші ресурси для навчання дітей з ООП, а також можуть допомагати у підготовці та використанні модифікованих навчальних матеріалів. Також фахівці ІРЦ працюють з педагогами спеціальних закладів освіти, надаючи методичну допомогу у виборі методів та прийомів навчання, враховуючи потенційні можливості кожної дитини, тому важливою є співпраця між фахівцями з різних установ, наприклад спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів, які можуть допомагати в наданні корекційно-розвиткових послуг та брати участь у програмах підвищення кваліфікації педагогів.

6. Професійний розвиток педагогічних працівників. Фахівці ІРЦ організовують тренінги, семінари та інші навчальні заходи для педагогічних працівників, щоб розвивати їхні професійні навички в роботі з учнями з ООП.

Важливим аспектом ефективної діяльності спеціальних закладів освіти є співпраця з навчально-методичними інстанціями різного рівня (районні, міські, обласні) психологічної служби системи освіти, де методисти можуть проводити роботу з родинами для розвитку інтересу батьків до нових форм навчання та розвитку дітей з ООП [2].

Тож співпраця між спеціальними закладами освіти та ІРЦ є важливою складовою реалізації успішної спеціальної освіти, яка допомагає забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини та сформувати оптимальні умови для її навчання та розвитку.

Варто зауважити, що ця модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП вимагає великої координації як фінансових, так і трудових ресурсів, а також зусиль від усіх учасників освітнього процесу з метою забезпечення повноцінного розвитку та успішної соціалізації дітей з ООП.

Отже, запровадження цієї моделі протегуватиме забезпеченню високоякісної освіти та розвитку дітей з ООП, що зі свого боку сприятиме їхній соціальній інтеграції, самореалізації та позитивному впливу на їхнє майбутнє життя. Таким чином, ця модель може стати важливим кроком у забезпеченні рівних можливостей для всіх дітей та підтримки їхнього повноцінного розвитку.

3.2. Результати формування експерименту моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

За сучасних кондицій особлива увага приділяється дітям з ООП, які потребують індивідуального підходу та спеціальної підтримки для їхнього успішного розвитку та навчання. Спеціальна освіта створює належні умови для забезпечення можливостей участі в освітньому процесі дітей з ООП відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб. Проте успішність освітнього процесу, організованого для дітей з ООП, потребує ретельного планування та організації корекційної роботи в спеціальних закладах освіти. У зв'язку з цим, створення ефективної моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є одним

із ключових аспектів, який сприяє досягненню максимального потенціалу кожної дитини з ООП.

На основі сформованої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (див. рис. 3.1) вважаємо за необхідне провести дослідження і сформулювати результати формувального експерименту для визначення ефективності розробленої моделі. Оскільки основною метою цієї моделі є забезпечення максимальної індивідуалізації освітнього процесу та корекційної роботи для кожного учня з ООП, то її застосування сприятиме поліпшенню результатів навчання та соціалізації дітей з ООП, а також позитивно вплине на розвиток спеціального закладу освіти.

Цей формувальний експеримент допоможе з'ясувати ефективність розробленої моделі та її вплив на навчання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Мета формувального експерименту полягає в перевірці ефективності сформованої моделі, нових методів, підходів та програм у навчанні, розвитку та корекційній роботі з дітьми з ООП. Формувальний експеримент спрямований на впровадження та перевірку інноваційних ідей з метою досягнення кращих результатів у навчанні та розвитку дітей з ООП.

Під час формувального експерименту здійснюватиметься оцінка ефективності запроваджених змін і вивчатимуться результати та вплив нових методів на освітні досягнення, соціально-емоційний розвиток та загальний прогрес дітей з ООП. Якщо результати формувального експерименту підтверджують ефективність нової моделі, то вони можуть бути впроваджені в реальну практику спеціальних закладів освіти, що дозволить розширити діапазон можливостей для навчання та розвитку дітей з ООП.

Нами була сформована гіпотеза для проведення формувального експерименту моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами: «Застосування розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу

освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами сприятиме поліпшенню навчальних досягнень, соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку учнів з особливими освітніми потребами порівняно з традиційним підходом».

Мета проведення формувального експерименту полягає у встановленні того, чи приводить застосування розробленої моделі системи спеціального закладу освіти до поліпшення навчальних досягнень і соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами порівняно з традиційною моделлю системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Учасниками формувального експерименту є учні 6 класу з особливими освітніми потребами, які навчаються в КЗО «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради». Класи навчалися за навчальним планом спеціальних закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою для дітей з інтелектуальними порушеннями (Таблиця 18 до Типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 12 червня 2018 року № 627).

Для проведення формувального експерименту буде застосовано контрольньо-експериментальне дослідження, за якого один клас дітей буде навчатися за традиційною моделлю, а інший здобуватиме освіту за розробленою моделлю системи спеціального закладу освіти. Перед початком дослідження проведено базові оцінки академічних досягнень та соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку всіх учнів.

Протягом 2022/2023 н. р. здійснювалися навчальні заняття відповідно до обраних моделей – традиційної та розробленої. Під час дослідження регулярно збиралися дані (спостереження, анкети тощо) про академічні досягнення та соціально-емоційний, фізичний, адаптивний та мовленнєвий розвиток учнів. По

закінченню 2022/2023 н. р. були зібрані дані з обох класів, що дозволило провести порівняння результатів між двома групами учнів – тих, які навчались за традиційною моделлю системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, та тих, хто навчався за розробленою моделлю (рис. 3.1). Для аналізу зібраних даних було застосовано такі статистичні методи:

1. Т-тест, який дозволив нам порівняти середні значення між двома групами учнів та допоміг визначити, чи є статистично значуща різниця між ними. Насамперед було проведено порівняння середніх балів за успішність учнів з обох груп.

2. Кореляційний аналіз, який надав змогу встановити, чи є зв'язок між академічними досягненнями та соціально-емоційним, фізичним, адаптивним та мовленнєвим розвитком учнів.

За результатами аналізу даних буде зроблено висновок про ефективність розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами порівняно з традиційною, а також про вплив цих моделей на академічні досягнення та розвиток учнів з особливими освітніми потребами.

У таблицях 3.2. та 3.3 наведено бали за навчальними предметами для обох груп учнів (група 1 і група 2) за 2022/2023 н. р.

Таблиця 3.2

Бали за предметами в групі 1, яка навчається за традиційною моделлю системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з ООП

Учень	Українська мова	Українська література	Музичне мистецтво	Образотворче мистецтво	Математика	Природознавство	Географія	Трудове навчання	Інформатика	Основи здоров'я	Фізична культура
1	7	8	8	9	6	8	7	9	7	7	9
2	4	4	7	4	4	8	6	8	5	5	8
3	5	5	9	8	5	6	8	8	5	5	8
4	7	8	7	8	7	7	8	8	8	8	9
5	6	6	8	9	6	8	7	9	7	7	8
6	6	7	6	7	7	6	6	7	6	9	9
7	5	6	9	9	6	7	6	8	6	8	8
8	5	5	7	8	4	6	6	8	5	6	8
9	4	4	8	5	4	5	5	9	4	5	8
10	6	6	7	8	5	7	6	8	6	7	8
11	7	6	9	9	6	7	8	8	7	7	8
12	4	4	7	4	4	5	6	8	5	6	6

Таблиця 3.3

Бали за предметами у групі 2, яка навчається за розробленою моделлю системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з ООП

Учень	Українська мова	Українська література	Музичне мистецтво	Образотворче мистецтво	Математика	Природознавство	Географія	Трудове навчання	Інформатика	Основи здоров'я	Фізична культура
1	5	5	9	8	5	6	8	8	5	5	8
2	5	5	8	5	5	8	6	8	6	7	8
3	6	7	9	8	6	7	8	8	6	7	8
4	7	7	9	8	7	8	8	9	8	8	9
5	6	7	9	9	6	8	7	9	7	8	8
6	7	7	8	7	7	7	7	7	8	9	9
7	6	6	7	8	5	7	6	8	6	7	8
8	5	5	8	8	5	7	7	8	6	6	8
9	6	6	9	6	5	6	7	9	6	8	8
10	4	4	8	5	4	5	5	9	4	5	8
11	7	8	9	9	8	8	8	9	9	8	8

12	7	6	9	9	6	7	8	8	7	7	8
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Для проведення розрахунку t-тесту і порівняння середніх балів за успішність учнів з двох груп (група 1 – традиційна модель, група 2 – розроблена модель), спочатку необхідно знайти середні значення та стандартні відхилення для кожного навчального предмета в обох групах. Для розрахунку t-статистики використовуємо таку формулу:

$$t = \frac{\chi_2 - \chi_1}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

де: χ_1 – середнє значення для групи 1,

χ_2 – середнє значення для групи 2,

s_1^2 – дисперсія для групи 1,

s_2^2 – дисперсія для групи 2,

n_1 – кількість учнів у групі 1 (15 учнів),

n_2 – кількість учнів у групі 2 (15 учнів).

Розрахуємо t-статистику для кожного навчального предмета (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Розрахунок t-тесту

Параметр	Українська мова	Українська література	Музичне мистецтво	Образотворче мистецтво	Математика	Природознавство	Географія	Трудове навчання	Інформатика	Основи здоров'я	Фізична культура	Середнє значення
χ_1	5,50	5,75	7,67	7,33	5,33	6,67	6,58	8,17	5,92	6,67	8,08	6,7
s_1^2	1,17	1,42	0,98	1,92	1,15	1,07	1,00	0,58	1,16	1,30	0,79	0,84
χ_2	5,92	6,08	8,50	7,50	5,75	7,00	7,08	8,33	6,50	7,08	8,17	7,08
s_2^2	1,00	1,16	0,67	1,45	1,14	0,95	1,00	0,65	1,38	1,24	0,39	0,76
t	0,98	0,72	2,24	0,31	0,95	0,81	1,23	0,52	1,27	0,91	0,27	1,06

На основі аналізу таблиці 3.4 можемо зробити певні висновки.

1. Українська мова: середній бал учнів у групі 1 (традиційна модель системи функціонування спеціального закладу освіти) становить 5,5, а в групі 2 (розроблена модель системи функціонування спеціального закладу освіти) – 5,92. Отже, середній бал в групі 2 вищий, що може вказувати на кращі результати в навчанні з цього предмета за розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з ООП.

2. Українська література: середній бал учнів у групі 1 – 5,75, а в групі 2 – 6,08, який є вищим, що може свідчити про кращі результати в навчанні з української літератури за розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з ООП.

3. Музичне мистецтво: середні бали учнів обох груп досить відрізняються між собою: 7,67 в групі 1 і 8,5 в групі 2, що підтверджує ефективність розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти.

4. Образотворче мистецтво: учні групи 1 мають середній бал 7,33, тоді як учні групи 2 – 7,5, що свідчить про невелику кращу успішність учнів групи 2 з цього навчального предмета за розробленої моделі.

5. Математика: середній бал учнів у групі 1 – 5,33, а в групі 2 – 5,75, що підтверджує ефективність розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти, оскільки в групі 2 більш високий рівень успішності порівняно з групою 1.

6. Природознавство: учні групи 1 мають середній бал 6,67, тоді як учні групи 2 – 7,0, що свідчить про позитивний вплив розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти на успішність учнів з ООП.

7. Географія: відхилення середнього балу в учнів з ООП є одним з найбільших серед предметів: 6,58 в групі 1 і 7,08 в групі 2, що свідчить про неефективність традиційної моделі системи функціонування спеціального закладу освіти.

8. Трудове навчання: учні групи 1 мають середній бал 8,17, тоді як учні групи 2 – 8,33, що підтверджує високий рівень успішності з навчальної дисципліни в групі 2 за розробленої моделі.

9. Інформатика: учні групи 1 мають середній бал 5,92, тоді як учні групи 2 – 6,5, що підтверджує ефективність розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти.

10. Основи здоров'я: середній бал учнів обох груп такий: 6,67 в групі 1 і 7,08 в групі 2, що свідчить про ефективність розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти.

11. Фізична культура: учні групи 1 мають середній бал 8,08, тоді як учні групи 2 – 8,17, що свідчить про майже не впливовість моделей системи функціонування спеціального закладу освіти на успішність із цієї навчальної дисципліни.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що результати освітнього процесу за розробленою моделлю системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з ООП (див. рис. 3.1) кращі з усіх навчальних предметів. Учні групи 2 мають вищі середні бали, що свідчить про більш успішний розвиток та навчальні досягнення.

З усіх предметів значення t-статистики більше нуля (невід'ємні), тому можна стверджувати, що розроблена модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП (група 2) виявилася статистично значущою, оскільки учні цієї групи показали вищі середні бали порівняно з традиційною моделлю системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП (група 1).

Загалом, аналіз t-статистики дозволяє зробити висновок, що розроблена модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП представила статистично значущі та кращі результати з усіх навчальних предметів порівняно з традиційною моделлю, які

підтверджують ефективність нової моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП.

Рівень успішності учнів з ООП = Академічні досягнення + Соціально – емоційний, фізичний, адаптивний та мовленнєвий розвиток учнів з ООП.

У таблиці 3.5 наведено результати кореляційного аналізу, який проводився шляхом регресійного моделювання, що надає змогу відобразити залежність рівня академічних досягнень учнів з ООП за кондицій впровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП.

Параметри моделі є статистично значущими, про що вказує *t Stat* та значення *P-value*.

Таблиця 3.5

Результати регресійного моделювання

<i>Regression Statistics</i>								
Multiple R	0,97							
R Square	0,96							
Adjusted R Square	0,95							
Standard Error	2,55							
Observations	11							
ANOVA								
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>			
Regression	1	1295,26	1295,26	198,47	0,00000036			
Residual	9	58,74	6,53					
Total	10	1354						
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard</i>	<i>t</i>	<i>P-</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>

		<i>Error</i>	<i>Stat</i>	<i>value</i>	95%	95%	95,0%	95,0%
Академічні досягнення	9,68	5,4	1,79	0,1067	-2,54	21,9	-2,54	21,9

Значення коефіцієнта детермінації вказує, що модель на 96 % пояснює залежність рівня успішності учнів з ООП за кондицій впровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти від результатів академічних досягнень учнів з ООП. Це свідчить про те, що є ще інші фактори впливу на рівень освіти учнів з ООП, які не включені в модель регресії.

Коефіцієнт кореляції (Multiple R) дорівнює 0,97 (чим ближче цей коефіцієнт до 1, тим сильніший зв'язок між змінними), що свідчить про високий позитивний зв'язок між залежною змінною та використаними незалежними змінними (академічні досягнення): чим вищі академічні досягнення, тим більша ймовірність вищої успішності.

Адаптований коефіцієнт детермінації (Adjusted R Square) дорівнює 0,95. Він ураховує кількість незалежних змінних та кількість спостережень, і це майже як R Square, оскільки додавання незалежних змінних може призвести до перенасичення моделі. Адаптований R Square вказує на те, наскільки добре розроблена модель підходить для усіх спостережень, що свідчить про те, що необхідно врахувати ще інші детермінанти в моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП.

F-статистика (198,46) та її значущість (Significance F: 0,00000036) показують, що регресійна модель статистично значуща, тобто змінні академічні досягнення значно впливають на залежну змінну (успішність учнів у цілому), де значення F-статистики підтверджує, що використана модель дійсно пояснює змінність залежної змінної.

Коефіцієнти регресії для незалежних змінних (академічні досягнення) є статистично значущими зі значеннями p-value, які набагато менше значення 9,68, що

свідчить про те, що вплив академічних досягнень на успішність учнів з ООП загалом є статистично значущим.

Вважаємо, що отримані значення та показники свідчать про те, що регресійна модель з академічними досягненнями учнів з ООП є досить ефективною для прогнозування успішності учнів у розглянутому контексті, що доводить важливість цієї змінної.

Отримані результати підтверджують важливість академічного аспекту, але потребують розширення й уточнення соціально-емоційним, фізичним, адаптивним та мовленнєвим аспектами у освітньому процесі. Забезпечення комплексного підходу до розвитку учнів з ООП може позитивно вплинути на їхню успішність, соціальну адаптацію та загальний розвиток. Індивідуалізований підхід, моніторинг та співпраця з батьками та іншими фахівцями також є ключовими чинниками успішної реалізації розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП. Проте варто зазначити, що регресійна модель не враховує всіх можливих факторів, які можуть впливати на успішність учнів. Такі фактори, як індивідуальні особливості, стан здоров'я, відносини з сім'єю тощо, також мають важливе значення для забезпечення успішності учнів з ООП. Тому розроблену модель слід розглядати як один із інструментів у комплексній системі навчання та організації корекційної роботи з дітьми з ООП.

Таким чином, можемо підсумувати, що впровадження розробленої моделі системи спеціального закладу освіти призведе до поліпшення навчальних досягнень та соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами порівняно з традиційним підходом.

Результати дослідження дають змогу зробити висновки про ефективність розробленої моделі системи спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та її переваги порівняно з традиційною моделлю. Ці результати можуть бути корисні для поліпшення системи

освіти та надання кращої підтримки дітям та підліткам з особливими освітніми потребами. Подальше впровадження та розвиток цієї моделі може стати важливим кроком у забезпеченні якісної освіти та підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Результати формувального експерименту можуть слугувати основою для подальшого вдосконалення моделі та забезпечення якісної та ефективної спеціальної та інклюзивної освіти для учнів з ООП. Цей аналіз має велике значення для педагогів, спеціалістів і батьків, які працюють з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами. Інформація про вплив академічних досягнень та соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку на рівень успішності учнів з ООП може допомогти визначити ефективні стратегії навчання та підтримки для кожного учня.

Таким чином, результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм та методик, розвитку педагогічної практики та створення інклюзивних середовищ для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних та спеціальних школах.

3.3. Рекомендації щодо запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Один із ключових аспектів забезпечення якісної спеціальної освіти для дітей та підлітків з особливими освітніми потребами полягає в розвитку та впровадженні ефективних моделей системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП. Ці моделі повинні враховувати особливості дітей з ООП, тим самим забезпечуючи їх індивідуалізовану підтримку та розвиваючи їхній потенціал.

На основі попередніх отриманих даних і результатів розрахунків пропонуємо рекомендації щодо запровадження розробленої моделі системи функціонування

спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Інтегрування диференційованих підходів для організації корекційної роботи з дітьми з ООП. Результати регресійного моделювання вказують на те, що академічні досягнення та соціально-емоційний, фізичний, адаптивний та мовленнєвий розвиток учнів з ООП мають великий вплив на їхню успішність. Забезпечення впровадження комплексного підходу до розвитку учнів з ООП допоможе стимулювати їхні академічні досягнення, підвищити соціальну компетентність та емоційний розвиток. Тому рекомендуємо інтегрувати ці змінні в навчальні програми та діяльність спеціального закладу освіти шляхом:

1.1. Забезпечення інтеграції соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку учнів з ООП під час вивчення диференційованих навчальних предметів: під час вивчення літератури можна проводити дискусії про емоційний стан персонажів, їхню моральну складову та прагнення до саморозвитку; на уроках географії можна розглядати вплив соціокультурного середовища на емоційний стан людей та способи подолання стресу тощо.

1.2. Академічні досягнення учнів з ООП як мотивація до соціального розвитку: вчителі можуть створити систему похвали та підтримки для учнів з ООП, які досягають високих академічних результатів, залучаючи їх до організації шкільних заходів та сприяючи розвитку лідерських якостей; шкільний колектив може стимулювати успішних учнів з ООП до активної участі в соціальних проєктах та благодійних акціях тощо.

1.3. Розвиток емпатії та взаєморозуміння в дітей з ООП через академічні завдання, наприклад у процесі виконання групових завдань учні з ООП можуть навчатися співпраці, прослуховувати думки один одного та вирішувати конфліктні ситуації; педагоги можуть застосовувати літературні твори або історичні факти для створення ситуацій, де учні з ООП мають зрозуміти чужі погляди та почуття тощо.

1.4. Підтримка соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку учнів з ООП через інтегративні програми шляхом: уведення спеціальних психологічних тренінгів у навчальну програму; організації клубів за інтересами та спільних заходів для учнів з ООП сприяє формуванню позитивного соціального середовища, де вони можуть взаємодіяти, підтримувати один одного та вирішувати проблеми разом.

Психологічні тренінги для дітей з ООП можуть бути спрямовані на різні аспекти їхнього розвитку та на їхній психологічний стан. Зокрема, це:

- тренінги, які скеровані на розвиток навичок спілкування, співпраці, емпатії та розуміння інших;
- тренінги з управління емоціями – полягають у навчанні учасників розпізнавати та ефективно впливати на свої емоції, стримувати агресію, тривогу та страх, а також збільшувати позитивні емоції;
- тренінги, які спрямовані на розвиток позитивної самооцінки, підвищення впевненості у своїх здібностях та досягненнях;
- тренінги зі стрес-менеджменту, де проводиться навчання ефективним стратегіям зняття стресу, зосередження та релаксації.

Впровадження психологічних тренінгів у навчальну програму для дітей з ООП має багато переваг: допомагають розпізнати та керувати своїми емоціями, знижуючи рівень тривоги та стресу; сприяють розвитку навичок спілкування та співпраці, що полегшує соціальну адаптацію дітей з ООП; протегують формуванню позитивної самооцінки та підвищенню впевненості у власних здібностях; засвоєні психологічні стратегії допомагають учням з ООП краще зосереджуватися на навчанні та впоратися з труднощами, які виникають в процесі навчання.

Варто наголосити, що впровадження спеціальних психологічних тренінгів у навчальну програму є важливим кроком у забезпеченні якісної освіти та підтримки дітей з ООП, оскільки вони допомагають учасникам розвивати позитивні психологічні навички, знижуючи рівень тривоги та стресу, покращуючи соціальні

навички та самооцінку, що сприяє їхньому успішному навчанню та розвитку. Інтеграція психологічних тренінгів у навчальний процес дозволить створити сприятливе та підтримуюче середовище для кожного учня, сприяючи його особистісному зростанню.

Таким чином, інтегрування академічних досягнень та соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку в навчальних програмах сприяє забезпеченню гармонійного розвитку учнів з ООП та покращує їхні результати навчання, самооцінку та позитивно впливає на їхню самореалізацію.

2. Результати розрахунків показали, що кожен учень має свої унікальні освітні потреби, тому рекомендуємо організувати індивідуальні підходи до навчання та корекційної роботи для кожного учня з ООП, враховуючи їхні сильні та слабкі сторони, що зі свого боку сприяє поліпшенню їхнього рівня успішності, соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації.

Індивідуальний підхід дозволяє вчителям, спеціалістам та батькам зосередитися на конкретних потребах кожного учня та створити оптимальні умови для його розвитку. Застосування індивідуальних навчальних планів (ІНП) допомагає визначити навчальні цілі та завдання, що відповідають індивідуальним освітнім потребам кожного учня, оскільки вони враховують сильні та слабкі сторони учнів, їхні інтереси та здібності, що дає змогу побудувати навчальний процес, який орієнтований на досягнення успіху.

Крім того, індивідуальний підхід передбачає впровадження диференційованого навчання, де навчальний матеріал подається різними способами та на різних рівнях складності з метою забезпечення оптимального сприйняття й засвоєння знань кожним учнем з ООП. Таким чином, індивідуальний підхід до кожного учня в навчанні та корекційній роботі є ключовим чинниками для забезпечення успішного навчання учнів з ООП. Цей підхід дозволяє підтримувати індивідуальний розвиток

кожного учня, сприяє поліпшенню їхнього навчального, соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку.

3. Для поліпшення навчального процесу та соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку учнів з ООП рекомендуємо впроваджувати інноваційні методи та підходи, такі як інтерактивні навчальні програми, використання сучасних інноваційних технологій, проєктної діяльності тощо.

Застосування інноваційних підходів для забезпечення соціалізації дітей з ООП полягає в здійсненні соціально-педагогічного впливу з метою мотивування, турботи та дружнього ставлення до дитини педагогів-наставників та ровесників і заохочування розширення можливостей розвитку дітей з ООП з боку учасників спеціальної освіти [177, с. 401].

Розвідки з питань інноваційних підходів до взаємодії з дітьми з ООП диференціюють моделі психолого-педагогічного супроводу залежно від визначення цільової поведінки, якої слід набути дитині в процесі корекційної взаємодії [177]. Особливої уваги у підходах до соціалізації набувають техніки «випадкового навчання», що в працях дослідників [177; 181] окреслені як педагогічна методика в мовленнєвій терапії, ерготерапії тощо. Використання можливостей «випадкового навчання» передбачає використання вчителями, терапевтами, батьками природних можливостей навчання. Зокрема, для дитячого віку, відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку, центральним інструментом навчання стає гра, що не тільки приносить задоволення й позитивні емоції, але й розвиває соціальні навички. У процесі гри легше в нативний спосіб змодельовати й закріпити бажаний варіант соціальної реакції. «Випадкове навчання» в процесі гри підсилює спроби дітей з ООП поводитися бажаним чином, тренує бажані моделі поведінки.

Вважаємо за необхідність впровадження методики корекції основного реагування, або тренінгу зі зворотним реагуванням. Під час цієї методики певна модель поведінки дитини з ООП розглядається як центральна, базова. Зміна основної моделі поведінки впливає на зміну інших пов'язаних типів поведінки без

спеціального націлювання на це. Отже, через коригування основної моделі можна досягти швидких корекцій інших, похідних моделей. Доречно поєднувати цей різновид техніки із символічними ігровими методиками та мовними тренуваннями, що надає змогу тренувати й розширювати цільові навички дитини з ООП, посилювати позитивні реакції та зменшувати залежність дитини від дорослого наставника, пропорційно збільшуючи навички самостійної соціальної поведінки.

Рекомендуємо впровадження методики візуальних підказок, що базується на процедурі «згасання / зникнення сценарію», яка визначається, як технологія поведінкового аналізу, яку можна використовувати для навчання мовлення й комунікативних соціальних навичок, що особливо підходить для взаємодії з дітьми з аутизмом. Сценарієм є написані чи зафіксовані на аудіоносії слово, фраза або речення, що використовується як модель для тренування комунікативних навичок. Основна мета процедури згасання сценарію – збільшення кількості незаписаних соціальних взаємодій, що виробляються учасниками в процесі згасання й зникнення фіксованого сценарію. Коли діти з аутизмом навчаються точно передавати зафіксовані сценарії, такі сценарії зникають, тоді як кількість незафіксованих соціальних взаємодій має систематично збільшуватися із подальшим введенням і зникненням фіксованих сценаріїв. Незаписані соціальні взаємодії визначаються як вислови, що відрізняються від фіксованих первинних сценаріїв, більше ніж просто застосуванням інших часових форм, таких як: дієслова, сполучники, артиклі, прийменники й займенники, що використовується дитиною з ООП в процесі мовлення. Також для збільшення соціальних взаємодій дітей з ООП у педагогічній практиці рекомендуємо використовуватися техніки відеомодельювання та методики прямих інструкції [177].

4. Постійний моніторинг та оцінка успішності дітей з ООП. Для ефективного впровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами рекомендуємо забезпечити постійний моніторинг успішності учнів та їхнього

соціально-емоційного розвитку. Регулярний збір даних про академічні досягнення та соціально-емоційний розвиток учнів з ООП дозволить проводити аналіз ефективності розробленої моделі, а постійний моніторинг і оцінка прогресу допоможуть ідентифікувати успіхи та недоліки, вносити необхідні корективи в систему навчання та корекційної роботи.

Впровадження стандартизованих тестів для оцінки академічних досягнень та соціально-емоційного розвитку є важливою складовою процесу моніторингу та оцінки успішності учнів з ООП. Такі тести надають можливість зіставити результати кожного учня зі стандартами та порівняти їх з результатами інших учнів на національному або міжнародному рівні. Вважаємо за необхідне відзначити такі переваги від застосування стандартизованих тестів:

- об'єктивність і надійність (стандартизовані тести розробляються з дотриманням жорстких методологічних стандартів, що забезпечує їхню об'єктивність та надійність. Кожен учень складає той самий тест, що робить результати порівнянними та адекватними);

- можна здійснювати порівняння успішності учнів як внутрішньо в середовищі спеціального закладу освіти, так і зовнішньо, що надає змогу оцінити рівень досягнень кожного учня порівняно з іншими учнями на національному або світовому рівні;

- регулярне проходження стандартизованих тестів допомагає відслідковувати прогрес кожного учня протягом певного періоду часу, що надає змогу вчителям, спеціалістам та батькам бачити зміни дитини в розвитку та успіхи в навчанні;

- результати стандартизованих тестів можуть бути використані для планування навчальних програм та коригування підходів до навчання, що допомагає впроваджувати індивідуальні навчальні плани та адаптувати матеріал до потреб кожного учня;

- дозволяють визначити ефективність диференційованих програм навчання та корекційної роботи, що надає можливість вчасно вносити корективи та зміни для досягнення більшої успішності дітей з ООП;

- результати стандартизованих тестів можуть використовуватись на рівні управління спеціальним закладом освіти або національному рівні для оцінки ефективності освітніх програм та прийняття рішень щодо подальшого розвитку;

- дозволяють на ранніх етапах виявляти проблеми в навчанні та соціально-емоційному розвитку дітей, що допомагає вчасно реагувати та надавати підтримку, що зі свого боку покращує шанси на успіх у навчанні та житті загалом.

Отже, загальною метою використання стандартизованих тестів є забезпечення якісної та ефективної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що надає змогу виявляти їхні сильні та слабкі сторони, забезпечувати індивідуальний підхід та оптимальний розвиток кожного учня з ООП.

Пропонуємо модель соціально-психологічного супроводу дитини з ООП (рис. 3.2).

Корекційно-розвивальний супровід дітей з особливими освітніми потребами відзначається надзвичайно важливим елементом освітньої системи, що містить такі блоки: психологічний супровід, логопедичний супровід, дефектологічний супровід, педагогічний, тьюторський супровід (асистент вчителя), лікувально-оздоровчий, а також виховний супровід – відповідають за певний аспект розвитку та навчання дитини з ООП, а спільна робота всіх цих спеціалістів спрямована на створення сприятливого середовища для учнів з ООП.

Психологічний супровід має на меті допомогти дитині з ООП у психологічному розвитку, адаптації до навчального процесу та соціального оточення, а також сприяє формуванню позитивного ставлення до себе та навколишнього світу.

Логопедичний супровід зосереджений на розвитку мовлення в дітей, які мають проблеми з артикуляцією, вимовою, мовним розвитком та комунікацією. Логопед

допомагає учням з ООП засвоїти мовленнєві навички та виявити свої особливі здібності.

Психокорекційний супровід спрямований на діагностику та корекцію навчальних та розвивальних проблем учнів з ООП. Вчителі-дефектологи працюють над усуненням труднощів у навчанні та розвитку, забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини.

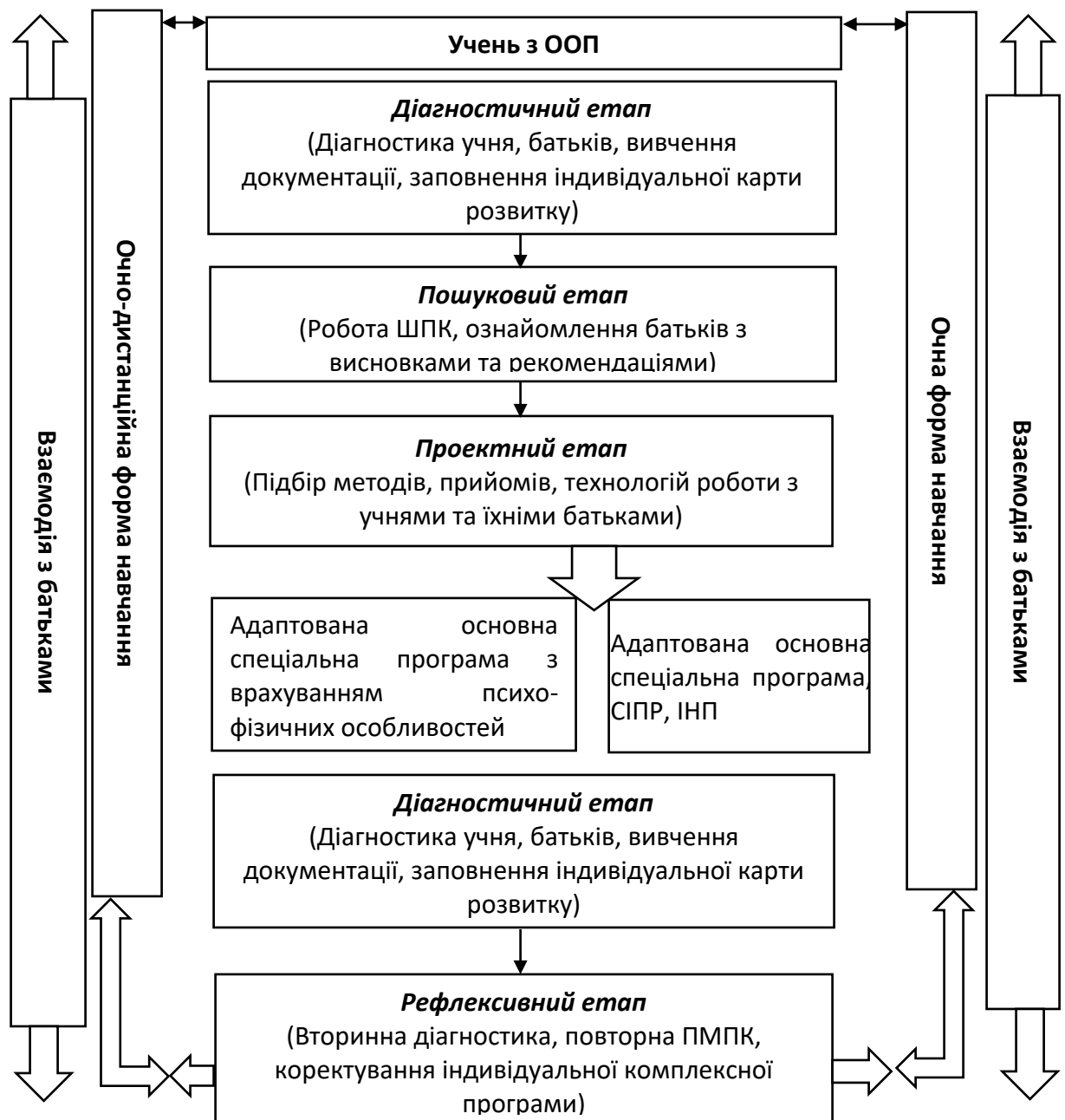


Рис. 3.2. Модель соціально-психологічного супроводу дитини з ООП.

Примітка: розроблено авторкою.

Педагогічний супровід полягає в розробці та впровадженні індивідуальних навчальних планів та програм для учнів з ООП. Вчителі спільно з іншими спеціалістами створюють навчальні матеріали та методичні рекомендації, які допомагають кожному учневі максимально розвивати свої здібності.

Тьюторський супровід (асистент вчителя) передбачає індивідуальну підтримку та допомогу учням з ООП в навчанні та соціальній адаптації. Асистенти вчителя сприяють розвитку самостійності учнів, допомагають у подоланні труднощів в процесі виконання навчальних завдань.

Лікувально-оздоровчий супровід спрямований на підтримку фізичного здоров'я та розвитку дітей з ООП. Медичні працівники спеціального закладу освіти надають медичну допомогу та сприяють загальному фізичному розвитку учнів з ООП.

Виховний супровід має на меті формування позитивних цінностей та соціальних навичок учнів з ООП. Педагоги сприяють розвитку самооцінки, емоційного і соціального інтелекту та вчать дітей з ООП ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Отже, індивідуальний підхід у роботі з кожною дитиною асекує забезпечення належного розвитку та навчання для кожного учня з ООП, залучає до роботи всіх необхідних спеціалістів та створює сприятливе середовище для їхнього соціально-емоційного та навчального розвитку.

5. Для успішної реалізації розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям та підліткам з особливими освітніми потребами рекомендуємо активно залучати батьків, вчителів, фахівців та інші зацікавлені сторони у процес прийняття рішень та організацію діяльності спеціального закладу. Забезпечення ефективної комунікації між усіма

учасниками навчального процесу є важливим аспектом успішного впровадження розробленої моделі, а взаємодія між педагогами, учнями, батьками та іншими фахівцями повинна бути відкритою та довірчою.

6. Запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям з особливими освітніми потребами потребує підготовки педагогічних працівників. Рекомендуємо організувати навчання, семінари та тренінги для вчителів з впровадження нових методів та підходів у спеціальну освіту.

Розробка тренінгу підготовки педагогічних працівників спеціального закладу освіти до надання якісних освітніх послуг зі спеціальної освіти відзначається критично важливим аспектом для забезпечення успішного впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям з ООП. Вважаємо, що тренінг повинен бути ретельно спланований і охоплювати ключові аспекти, які допоможуть працівникам спеціального закладу освіти ефективно працювати з учнями з ООП.

У таблиці 3.6 представлено тренінг підготовки працівників спеціального закладу освіти до надання якісних освітніх послуг зі спеціальної освіти, який має на меті поліпшення професійних компетенцій педагогів, протегує розумінню та впровадженню принципів спеціальної освіти в спеціальному закладі освіти.

У результаті проведення даного тренінгу педагогічні працівники спеціального закладу освіти будуть готові забезпечувати якісні освітні послуги з інклюзивної та спеціальної освіти, сприяючи розвитку та досягненню потенціалу кожного учня, незалежно від його особливих освітніх потреб у сучасному освітньому середовищі. Такий тренінг можна провести у форматі семінарів, майстер-класів, навчальних курсів або онлайн-тренінгів, тому важливо забезпечити активну участь педагогічних працівників, розв'язання диференційованих практичних вправ, обговорення кейсів та можливість отримати особистий досвід інклюзивної практики.

7. Для успішного запровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям з ООП знадобитися додаткове фінансування, ресурси та матеріально-технічна база, тому рекомендуємо залучати додаткові ресурси для забезпечення підтримки й розвитку спеціального закладу освіти.

Таблиця 3.6

Тренінг «Спеціальна та інклюзивна освіта в рамках впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підліткам з ООП» (тривалість 2-3 дні)

Тема	Зміст тренінгу
<i>Мета тренінгу: надати педагогам спеціального закладу освіти знання, навички і інструменти для успішної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі</i>	
Вступ	Вітання учасників, визначення мети та цілей тренінгу. Пояснення важливості спеціальної освіти та ролі спеціального закладу освіти в її реалізації, а також розуміння важливості створення адаптивного та сприятливого середовища для всіх учнів з ООП
Знайомство із спеціальною освітою	Ознайомлення з основними принципами та цілями спеціальної освіти. Визначення основної термінології, яка пов'язана з спеціальною освітою
Розуміння особливих освітніх потреб учнів	Вивчення диференційованих типів особливих освітніх потреб учнів та встановлення їх впливу на навчальний процес. Розгляд типових порушень розвитку та методів підтримки учнів з різними потребами
Ідентифікація потреб учнів із ООП	Ознайомлення з ефективними педагогічними техніками, методам роботи, методами індивідуалізації та оцінки потреб учнів з ООП. Вивчення процесу реєстрації та визначення ІПР
Розробка індивідуальних планів розвитку	Розробка стратегій для створення індивідуальних планів розвитку учнів з ООП. Формування практичних вправ та ролевих ігор для впровадження їх у розроблені індивідуальні плани розвитку учнів з ООП
Створення інклюзивного середовища	Розгляд методів створення позитивного та сприятливого середовища для всіх учнів з ООП. Впровадження підходів до забезпечення взаємодії та співпраці з батьками дітей з ООП. Особливості надання психологічної підтримки працівникам, оскільки робота з учнями з ООП може бути викликом і потребує емоційної стійкості
Застосування різних методик та підходів	Вивчення диференційованих методик та підходів до навчання та підтримки учнів з ООП. Розроблення практичних вправ та ролевих ігор для використання їх у нових методиках у педагогічній практиці. Вивчення методів моніторингу та оцінки ефективності спеціальної освіти для вдосконалення роботи педагогічних працівників
Співпраця та комунікація	Важливість формування співпраці між педагогами, батьками, громадою, адміністрацією та іншими фахівцями у спеціальному закладі. Вивчення навичок комунікації з учнями з ООП
Перевірка знань та	Закріплення здобутих знань та вмінь.

8. Вважаємо за необхідне розробити та впровадити систему оцінювання ефективності розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити постійний контроль та вдосконалення цієї моделі.

Загальною метою наданих рекомендацій є створення сприятливих умов для успішного навчання та соціально-емоційного розвитку учнів з особливими освітніми потребами та підвищення їхньої успішності та самостійності. Ці рекомендації зосереджуються на створенні сприятливого середовища для навчання та розвитку учнів з ООП, врахуванні конкретних їхніх особливостей, створенні індивідуальних навчальних програм, забезпеченні ефективної співпраці всіх учасників навчального процесу з метою впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям з особливими освітніми потребами.

Для успішного запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами рекомендуємо враховувати такі методичні аспекти:

1. Розробка детального плану дій. Спочатку необхідно створити чіткий та докладний план дій щодо впровадження моделі, який повинен містити визначення конкретних кроків, строків, ресурсів та відповідальних осіб.

2. Залучення команди фахівців. Необхідно сформувати команду фахівців, які будуть відповідальними за реалізацію моделі. Команда може включати педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників та інших спеціалістів.

3. Підготовка педагогічних кадрів. Рекомендуємо провести спеціальні навчання, семінари, тренінги та майстер-класи для забезпечення педагогічних кадрів необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами.

4. Ресурсне забезпечення. Необхідно забезпечити спеціальний заклад освіти необхідним обладнанням, матеріалами, програмним забезпеченням та іншими

ресурсами, необхідними для успішної реалізації моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП.

5. Планування та впровадження інтерактивних програм. Розробка та впровадження інтерактивних програм, спрямованих на підтримку оптимального розвитку дітей та підлітків з особливими освітніми потребами, які будуть індивідуалізованими та адаптованими до потреб кожного учня.

6. Впровадження новітніх інноваційних технологій для забезпечення результативного навчання та корекційної роботи, таких як інтерактивні дошки, комп'ютерні програми, спеціальні додатки, що зі свого боку може значно поліпшити якість навчання та сприяти активній участі учнів у навчальному процесі.

7. Залучення батьків до співпраці та спільної роботи щодо корекційної роботи та навчання дітей з особливими освітніми потребами може допомогти сформувати сприятливі кондиції для розвитку та адаптації учнів з ООП.

8. Ведення постійного моніторингу та оцінки результатів реалізації моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами допоможе виявити ефективність та визначити можливі шляхи подальшого вдосконалення поточної системи спеціальної освіти.

9. Модель повинна бути гнучкою та адаптованою до змінних потреб учнів та педагогічних технологій. Регулярне оновлення та вдосконалення допоможе забезпечити актуальність та ефективність системи спеціальної освіти.

Вважаємо, ці рекомендації протегуватимуть забезпеченню ефективного та комплексного розвитку дітей з ООП, створенню сприятливого освітнього середовища та підвищенню якості їхнього життя.

Таким чином, запровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами сприятиме поліпшенню навчального процесу, соціально-емоційного розвитку та загальному добробуту учнів з ООП, а

впровадження індивідуалізованих підходів, інноваційних методів та постійного моніторингу є ключовими елементами успішної роботи спеціального закладу освіти з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами.

Висновки до третього розділу

Узагальнюючи результати третього розділу дисертаційного дослідження «Формування системи функціонування спеціальних закладів на Дніпропетровщині», можна зробити такі висновки.

У розділі виконано дослідження з використанням описової статистики, дані якої були отримані в результаті опитування з використанням MS Forms Pro, метою якого стало визначення поточної ситуації в регіоні щодо особливостей функціонування спеціальних закладів освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в сучасному суспільстві та потреби педагогічних колективів для поліпшення функціонування спеціальних закладів освіти.

Створено та обґрунтовано модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, основною метою якої є забезпечення глибокої та інтегрованої підтримки дітей з різними видами особливих освітніх потреб, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра та іншими відхиленнями в розвитку.

Проведено дослідження, узагальнено результати формувального експерименту для визначення ефективності розробленої моделі. Для аналізу зібраних даних було застосовано статистичні методи: t-тест, який дозволив нам порівняти середні значення між двома групами учнів та допоміг визначити, чи є статистично значуща різниця між ними; кореляційний аналіз, який надав змогу встановити, чи є зв'язок між академічними досягненнями та соціально-емоційним, фізичним, адаптивним та мовленнєвим розвитком учнів.

Визначено організаційні, економічні, психолого-педагогічні, корекційні критерії забезпечення якості спеціальної освіти. Задля створення інклюзивного середовища, спеціальний заклад освіти може розробити спеціальні програми та заходи, які будуть скеровані на підтримку навчання взаємодії та співпраці, а також розвитку соціальних та комунікативних навичок у всіх дітей.

Запропоновані методичні аспекти для запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: 1) розробка детального плану дій; 2) залучення команди фахівців; 3) підготовка педагогічних кадрів; 4) ресурсне забезпечення; 5) планування та впровадження інтерактивних програм; 6) впровадження новітніх інноваційних технологій; 7) залучення батьків до співпраці та спільної роботи щодо корекційної роботи та навчання дітей з особливими освітніми потребами; 8) ведення постійного моніторингу та оцінки результатів реалізації моделі системи функціонування спеціального закладу освіти; 9) влучність та адаптованість до змінних потреб учнів та педагогічних технологій.

Визначено рекомендації щодо запровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

- інтегрування диференційованих підходів для організації корекційної роботи з дітьми з ООП;
- організація індивідуального підходу до навчання та корекційної роботи для кожного учня з ООП, враховуючи їхні сильні та слабкі сторони, що, зі свого боку, сприяє поліпшенню їхнього рівня успішності, соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку та соціальній адаптації;
- впровадження інноваційних методик та підходів, такі як інтерактивні навчальні програми, використання сучасних інноваційних технологій, проєктної діяльності тощо.
- проведення моніторингу та оцінка успішності дітей з ООП;

- залучення батьків, вчителів, фахівців та інших зацікавлених сторін у процес прийняття рішень та організацію діяльності спеціального закладу;
- організація навчання, семінарів та тренінгів для вчителів з впровадження нових методів та підходів у спеціальну освіту;
- залучення додаткових ресурсів для забезпечення підтримки й розвитку спеціального закладу освіти;
- впровадження системи оцінювання ефективності розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Розроблено тренінг підготовки педагогічних працівників спеціального закладу освіти до надання якісних освітніх послуг для забезпечення успішного впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з ООП.

ВИСНОВКИ

1. Теоретико-історичний аналіз змісту, організації, напрямів, спеціальних методів провадження історії допомоги дітям з особливими освітніми потребами дозволяє констатувати, що генеза системи спеціальних освітніх закладів та еволюція ставлення суспільства та держави до людей з особливими освітніми потребами в Україні умовно поділяється на 7 періодів, а саме: перший період (кінець XVIII – перша половина XIX ст.), другий період (1900 – 1926 рр.), третій період (1927–1936 рр.), четвертий період (1937–1955 рр.), п'ятий період (1956–1984 рр.), шостий період (1985–1995 рр.), сьомий період (з 1996 р. й дотепер). Визначено, що виокремлюють три етапи розвитку спеціальної освіти в незалежній Україні: перший етап (1991-2000 рр.), другий етап (2001-2010 рр.) та третій етап (2011р. і дотепер).

2. Узагальнено національне та міжнародне нормативно-правове забезпечення розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні, що складається з таких законодавчих актів: Конвенція ООН про права дитини (набрала чинності з 1990 р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), Концепція розвитку інклюзивної освіти, Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 квітня 2021 року № 285-р «Про затвердження Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року», Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти тощо.

3. Виконаний емпіричний аналіз розвитку спеціальних освітніх закладів, які функціонували упродовж 1945-2023 рр., дозволив встановити, що реалізація спеціальної та інклюзивної освіти в Придніпров'ї з урахуванням сучасних кондицій передбачає такі головні підходи: спеціальні класи компенсуючого

навчання в умовах закладів загальної середньої освіти; спеціальні заклади освіти (спеціальні школи та навчально-реабілітаційні центри); інклюзивне навчання – включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу, але з формуванням для неї відповідних, адекватних її можливостям умов здобуття освіти; індивідуальне навчання (педагогічний патронаж). З'ясовано, що основними проблемами сучасної системи спеціальної освіти є: її уніфікованість, що унеможливує задоволення освітніх потреб усіх учнів з особливими освітніми потребами; ізоляція дітей з психофізичними порушеннями в спеціальних школах; недостатня соціально-практична спрямованість освітнього процесу; недостатня індивідуалізація та особистісна орієнтація в освітньому процесі, що зумовлюють утруднений емоційно-особистісний розвиток учнів, неадекватне уявлення про свої якості, здібності та можливості; низька ефективність корекційно-розвиткової діяльності; відсутність ліцензованих психолого-педагогічних засобів діагностики порушень, що ускладнює належне кадрове забезпечення спеціалізованих установ і організацію відповідного навчання; недостатнє науково-методичне та навчально-виховне забезпечення освітнього процесу для дітей з тяжкими порушеннями в розвитку.

4. Визначено, що до основних способів включення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного класу належать такі: приймати дітей з особливими освітніми потребами як звичайних; включати дітей у однакові види діяльності, але ставити різні завдання; залучати до спільних форм навчання та групового вирішення пізнавальних завдань; використовувати спільні ігри та заняття.

5. У дослідженні показано, що розбудова системи спеціальної освіти в Дніпропетровській області має багатогранний характер і охоплює всі головні аспекти. Реформування й оновлення системи спеціальної освіти в регіоні на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу, є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її

трансформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх інтегрування в суспільство.

6. Визначено, що основними соціально-педагогічними передумовами становлення спеціальної освіти на Дніпропетровщині в період з 1945 по 1970 р. були: відсутність можливості в дітей з психофізичними порушеннями навчатись у закладах дошкільної освіти; дефіцит керівних і педагогічних кадрів для забезпечення потреб дітей з психофізичними порушеннями; відсутність належного навчально-методичного забезпечення спеціальних закладів для дітей із психофізичними порушеннями; недостатність мереж спеціальних шкільних і дошкільних закладів для дітей з психофізичними порушеннями тощо.

7. У процесі дослідження було з'ясовано, що в період 1970-1990 рр. на Дніпропетровщині відбулися суттєві видозміни у мережі спеціальних закладів освіти, у навчально-методичному та нормативно-правовому забезпеченні їх діяльності, а також у змісті навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами. Спеціальні заклади освіти перейшли на нові навчальні плани та програми, що забезпечило більш тісний зв'язок із життям за рахунок збільшення обсягу загальноосвітніх і загальнотрудових знань, набуття практичних умінь і навичок, формування кращих можливостей для підготовки дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя. Цей період відзначався також розвитком спеціальної дидактики, розкриттям і дидактичним обґрунтуванням специфіки навчання дітей з психофізичними порушеннями.

8. Встановлено, що особливою сторінкою в розвитку історії спеціальної освіти на Дніпропетровщині є перші два десятиліття незалежності країни (1991-2010 рр.), які характеризуються як нормотворчі. У цей час була сформована та імplementована відповідна нормативно-правова база діяльності спеціальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами (дошкільних і шкільних), центральної та зональних психолого-медико-педагогічних консультацій, атестації педагогічних працівників, зокрема вчителів-дефектологів, уточнені вимоги до корекційно-відновлюваної роботи тощо. З прийняттям у 1991 р. Закону України «Про освіту» були не тільки унормовані дошкільні заклади компенсуючого типу

(для дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку), а також низка інших ініціатив у сфері освіти для соціального захисту дітей з фізичними й розумовими порушеннями. У цей період на Дніпропетровщині продовжували свою діяльність спеціальні заклади освіти для дітей з психофізичними порушеннями, які були засновані до 1990 року та в цей час видозмінювали свою назву на підставі рішень та наказів Дніпровської обласної ради, Дніпровської міської ради та виконавчого комітету Криворізької міської ради тощо.

9. Встановлено, що, незважаючи на наявні недоліки в галузі спеціальної освіти (недостатня матеріально-технічна складова, дефіцит корекційних педагогів тощо), вона здійснила значний крок уперед. Насамперед, це характеризувалося започаткуванням ініціатив стосовно модернізації інтернатної системи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, встановлення життєвих стратегій, поліпшення соціальних можливостей тощо. Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів було започатковано рух до створення альтернативних закладів освіти, а саме навчально-реабілітаційних центрів.

10. Дослідження показало, що сучасний етап розвитку освіти на Дніпропетровщині характеризують актуальні тенденції формування інноваційних, найбільш адекватних соціальному замовленню та сучасним умовам форм надання спеціальної та інклюзивної освіти. До ключових особливостей змісту освітньої діяльності спеціальних закладів Дніпропетровщини належать: здобуття дітьми з особливими освітніми потребами дошкільної, початкової та базової освіти з урахуванням їх психофізичного розвитку; забезпечення системного кваліфікованого медичного супроводу дітей з урахуванням стану їх здоров'я, особливостей розвитку; соціалізація та інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в суспільство; проведення корекційно-розвиткової роботи; надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини; надання консультацій батькам або іншим законним представникам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, з метою обов'язкового залучення їх до освітнього процесу.

11. Встановлено, що на Дніпропетровщині функціонують два потужні ресурсні центри ДОМРЦ та ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти при комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». На сьогодні ДОМРЦ – єдиний заклад в Україні, який вийшов на новий рівень надання комплексної допомоги дітям з ООП через впровадження ресурсних технологій міждисциплінарної взаємодії.

12. З'ясовано, що в Дніпропетровській області готують педагогічні кадри для роботи з дітьми з особливими потребами два заклади: Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара та комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», випускники яких успішно працюють в закладах дошкільної та загальної середньої (зокрема, спеціальної) освіти різних регіонів України.

13. Дослідження продемонструвало, що трансформація спеціальної освіти Дніпропетровщини в умовах розвитку інклюзивної освіти має багатогранний характер і охоплює всі її складові. Реформування й оновлення системи спеціальної та інклюзивної освіти в Дніпропетровській області здійснюється на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання прав дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти відповідно до їхніх пізнавальних можливостей, соціалізації цієї категорії дітей та інтегрування в суспільство.

14. Створено інноваційну модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка побудована на основі визначених організаційних, економічних, психолого-педагогічних, корекційних критеріїв та показників забезпечення якісного функціонування спеціального закладу як складової спеціальної освіти. Метою створеної моделі є забезпечення глибокої та інтегрованої підтримки для дітей з різними видами особливих освітніх потреб, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектру та іншими відхиленнями в розвитку. Головна місія моделі полягає в тому, що комплекс її складових спрямований на надання якісної освіти, розвиток та соціалізацію дітей

з особливими освітніми потребами, забезпечення їхнього включення та інтеграції в сучасне суспільство.

15. З метою перевірки ефективності сформованої моделі, нових методів, підходів та програм в навчанні, розвитку та корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами був проведений формувальний експеримент. Спрямований на впровадження та перевірку інноваційних ідей, формувальний експеримент підтвердив, що застосування розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами сприятиме поліпшенню навчальних досягнень, соціально-емоційного, фізичного, адаптивного та мовленнєвого розвитку учнів з особливими освітніми потребами порівняно з традиційним підходом.

16. Запропоновано рекомендації щодо запровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, метою яких є створення сприятливих умов для успішного навчання та соціально-емоційного розвитку учнів з особливими освітніми потребами та підвищення їхньої успішності та самостійності. Ці рекомендації зосереджуються на створенні сприятливого середовища для навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами, врахуванні конкретних особливостей їхнього розвитку, створенні індивідуальних навчальних програм, забезпеченні ефективної співпраці всіх учасників навчального процесу з метою впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

17. Дослідження показало, що для успішного впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами потрібно враховувати методичні аспекти, які протегуватимуть забезпечення ефективного та комплексного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, створення сприятливого освітнього середовища та підвищення якості їхнього життя.

Зокрема, йдеться про таке: розробка детального плану дій; залучення команди фахівців; підготовка педагогічних кадрів; ресурсне забезпечення; планування та впровадження інтерактивних програм; впровадження новітніх інноваційних технологій для забезпечення результативного навчання та корекційної роботи; залучення батьків до співпраці та спільної роботи щодо корекційної роботи та навчання дітей з особливими освітніми потребами; ведення постійного моніторингу та оцінки результатів реалізації моделі; гнучкість та адаптованість до змінних потреб учнів та педагогічних технологій.

18. Визначено, що запровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами сприятиме поліпшенню освітнього процесу, соціально-емоційного розвитку та загальному добробуту учнів з особливими освітніми потребами, а впровадження індивідуалізованих підходів, інноваційних методів та постійного моніторингу є ключовими елементами успішної роботи спеціального закладу освіти з дітьми з особливими освітніми потребами.

19. Подальшу роботу над дослідженням, яке далеко не вичерпує всіх аспектів теми, що вивчається, вбачаємо в критичному переосмисленні історичного минулого, зокрема з позицій перегляду наукових стереотипів радянського минулого в галузі спеціальної освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналітична записка про стан виконання Плану заходів з реалізації Стратегії розвитку Дніпропетровської області на період до 2027 року на 2021 – 2023 роки за I квартал 2021 року. 2021. URL: https://adm.dp.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/analitichna_zapiska_1kv%202021_strategia.pdf (дата звернення 01.09.2022).
2. Арендарук А. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 13.
3. Березка В. Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957 – 2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2001. 21 с.
4. Биков Д. А. Навчання дітей з обмеженими можливостями у США та Великобританії. *Педагогіка*. 2004. № 6. С. 94–98.
5. Болдирева В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. Вип. 9. С. 10–11.
6. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток : (до десятиріччя Ін-ту спец. педагогіки АПН України). *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2-10.
7. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки : підручник. Київ : Знання, 2007. 375 с.
8. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ, 2005. 174 с.
9. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2010. Вип. 15. С. 39–42.

10. Василенко Н. А. Партнерська взаємодія як основа ефективного упровадження інклюзивного навчання на Дніпропетровщині. *Тези доп. Всеукр. науково-практ. конф. «Консорціуми університетів: забезпечення сталого розвитку закладів вищої освіти України та їхньої конкурентоспроможності»* / ред. кол.: О. О. Дробахін (голова) та ін. Дніпро : ДНУ, 2020. С. 104–106.
11. Величко Д. Впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту*. 2015. № 125. С. 47.
12. Верещак Ю. П. Практична психологія і соціальна робота. 2012. № 7.
13. Гаяш О. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи* / ред. кол.: О. Проскурняк, В. Коваленко, А. Явтушенко. Харків, 2017. С. 23–25.
14. Гільбух Ю. Диференціація в початковому дзвінку (Початкова диференціація). 4-те вид. Київ : Радянська школа, 1994.
15. Гільбух Ю., Кондратенко Л., Коробко С. Як не вбити талант? *Народна освіта*. 1991. № 4. С.15–22.
16. Гільбух Ю. З., Коробко С. Л. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи. Київ, 1990.
17. Гільбух Ю. З Друге народження педології? *Радянська школа*. 1989. №11. С. 29–37.
18. Гладуш В. А. Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл: історія, здобутки, *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2012. № 21. С. 46–50.
19. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2013. 41 с.
20. Гладуш В. Інклюзивна освіта та здоров'я дітей з психофізичними порушеннями: проблеми сьогодення. *Матеріали Всеукр.(заочної) науково-практ. конф. [Спеціальна освіта: стан та перспективи]* (Харків, 17-18

- травня 2017 р.). Харків : Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2017. С. 186–187.
21. Гончаренко Г. В. Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл-інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. С. 78–87.
22. Горожанкіна Н. А. Освітня система у Катеринославській губернії - (Дніпропетровській області) за період 1897-1945 років. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Географія*. 2012. Вип. 633-634. С. 112–115.
23. Гриценюк Л. І. Психологічна служба та психолого-медико-психологічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004-2005 н.р.). Київ, 2005. 30 с.
24. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 78–84.
25. Дегтяренко Т. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка*. 2017. № 24. С. 80–82.
26. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова КМУ від 3 листопада 1993 р. № 896. *Відомості ВРУ*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 21.08.22).
27. Державна служба якості освіти України. Як організувати інклюзивне навчання у 2022 році. 2021. URL: https://znayshov.com/News/Details/Yak_orhanizuvaty_inkliuzyvne_navchannia_u_2022_rotsi (дата звернення: 25.08.2023).
28. Дічек Н. П. Внесок Науково-дослідного інституту дефектології у розвиток спеціальної школи в Україні у перші повоєнні роки. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 62–74.

29. Дічек Н. Витоки інклюзивного навчання учнів в Україні. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2021.
30. Дічек Н. Питання індивідуалізації навчання школярів на сторінках науково-методичного збірника «Психологія» (радянська доба). Освіта для сучасності : [зб. наук. пр.] : [у 2 т.] / М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ком. пед. наук Пол. Акад. наук, Наук. т-во «Польща-Україна», Ін-т пед. освіти і освіти дорослих Нац. акад. пед. наук України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Т. 2. С. 110–121.
31. Дніпропетровщина в цифрах. Статистично-економічний довідник Дніпропетровської області / [гол. редколегії М. Філюпович]. Дніпропетровськ: Школадрук, 1928. 220 с.
32. Дніпровська міська рада офіційний вебсайт. Як Дніпро став одним із лідерів у впровадженні інклюзивної освіти в Україні. 2019. URL: <https://dniprorada.gov.ua/uk/articles/item/32124/yak-dnipro-stav-odnim-iz-lideriv-u-vprovadzhenni-inklyuzivnoi-osviti-v-ukraini> (дата звернення: 20.08.2022).
33. Дніпропетровська обласна рада. Про регіональну цільову соціальну програму «Освіта Дніпропетровщини до 2024 року». 2021. URL: <https://oblrada.dp.gov.ua> (дата звернення: 01.09.2022).
34. Засенко В. В. Інтеграція: за і проти. *Діти з особливими потребами: поради батькам* / В. І. Бондар, В. І. Берзін, Л. В. Борщевська та ін.; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенко. Київ : Наук. світ, 2004. 232 с.
35. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. 1950. № 5. 24 с.
36. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. 1953. № 11. 24 с.
37. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. Київ, 1956. № 17. С. 2–3.
38. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. Київ, 1963. № 1. С. 12–23.

39. Золотоверх В. В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України : дис.... канд. пед. наук. Київ, 2001. 175 с.
40. Золотоверх В. В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки : монографія. Київ, 2004. 196 с.
41. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-метод. зб. до Всеукр. науково-практ. конф. 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 : ФО-П Придатченко П.М., 2007. 180 с.
42. Інклюзивно-ресурсний центр. 2020. URL: <https://ircenter.gov.ua/> (дата звернення: 21.08.2022).
43. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník* / ed. Renáta Bernátová, Tetyana Nestorenko. Prešov, 2016. 278 с.
44. Іноземцева С. В. Сучасний досвід організації навчання дітей з особливими потребами в Україні як наукова проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова та проф. О. М. Микитюка. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2007. С. 54–60.
45. Іноземцева С. Проблема підвищення якості життя людей з особливими потребами. *Contemporary Problems of Improve Living Standards in a Globalized World. Volume of Scientific Papers. The Academy of Management and Administration in Opole*. 2018. P. 679–684.
46. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах : лист МОН № 1/9-487 від 12.10.15 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/> (дата звернення: 20.08.2022).
47. Інститут спеціальної педагогіки: До 10-річчя від дня заснування / за ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Ін-т спец. педагогіки АПН України, 2004. С. 4–8.

48. Ісаєва О. В. Емпіричне дослідження результатів впровадження інклюзивного навчання (порівняльна характеристика) *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2022. Вип. 42. С. 14–28. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.02>.
49. Історична довідка КЗО “Спеціальна школа “Сузір’я” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
50. Історична довідка КЗО “Нікопольський навчально-реабілітаційний центр “Ніка” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
51. Історична довідка КЗО “Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 1” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
52. Історична довідка КЗО “Спеціальна школа “Мрія” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
53. Історична довідка КЗО Комунальний заклад освіти “Котовська спеціальна школа” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
54. Історична довідка КЗО “Спеціальна школа “Шанс” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
55. Історична довідка КЗО «Саксаганський навчально - реабілітаційний центр» Дніпропетровської обласної ради. 2022.
56. Історична довідка КЗО “Магдалинівська спеціальна школа” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
57. Історична довідка КЗО “Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр “Зоряний” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
58. Історична довідка КЗО “Жовтневий навчально-реабілітаційний центр з поглибленим професійно-трудовим навчанням” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
59. Історична довідка КЗО “Марганецький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
60. Історична довідка КЗО «Верхньодніпровський навчально-реабілітаційний центр» Дніпропетровської обласної ради». 2022.

61. Історична довідка КЗО “Криворізька спеціальна школа “Перлина” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
62. Історична довідка КЗО “Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
63. Історична довідка КЗО “Першотравенський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр “Берегиня” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
URL: http://www.kzo-pershotravensk.com.ua/?page_id=2901 (дата звернення: 25.10.2022).
64. Історична довідка КЗО “Навчально-реабілітаційний центр “Веселка” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
65. Історична довідка КЗО “Спеціальна школа “Світанок” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
66. Історична довідка КЗО “Криворізький спеціальний багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр № 1” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
67. Історична довідка КЗО “Криворізька спеціальна школа “Натхнення” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
68. Історична довідка КЗО “Навчально-реабілітаційний центр “Горлиця” Дніпропетровської обласної ради”. 2022.
69. Історична довідка комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр». 2022.
70. Ісаєва О. Трансформація спеціальної освіти в умовах розвитку інклюзії: нормативно-правовий аспект. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*». 2020. № 6(34), Vol. 1. С. 59–66.
<https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.10>
71. Історична довідка КЗО «Навчально – реабілітаційний центр «Надія» Дніпропетровської міської ради». 2022.
72. Історична довідка КЗО «Дніпропетровського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру № 9». 2022.

73. Історична довідка КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр № 6» Дніпропетровської обласної ради». 2022.
74. Історична довідка КЗО «Криворізький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Надія» Дніпропетровської обласної ради». 2022.
75. Каменщук Т. Співпраця закладів освіти та Інклюзивно-ресурсних центрів. Квасилівський ЗДО. 2023. URL: <http://leleka.rv.ua/spivpracya-zakladiv-osvity-ta-inklyuzyvno-resursnyh-centriv.html> (дата звернення: 25.08.2023).
76. Київський комітет благодійного товариства, 1882 р. Ф. 174. № 1350. А. 1–2.
77. Ковальчук Ж. М. Реалізація відповідності наукової діяльності вітчизняних вчених в галузі спеціальної освіти директивам керівних органів УРСР у 1970-1991-у рр. *Педагогічні науки: теорія. історія. інноваційні технології* / СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2020. № 1 (95). С. 138–149.
78. Ковальчук Ж. М. Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2020. 21 с.
79. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Саміт Бук, 2009. 272 с.
80. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія Київ : Педагогічна думка, 2007. 457 с.
81. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: навчальний підручник. 2011. С. 89. URL: http://ussf.kiev.ua/ieeditions/?page_nom=3 (дата звернення 21.08.22).
82. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7–12.
83. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапи стратегічного виміру. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2016. № 3, С. 7–17.
84. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 490 с.

85. Константи́нів О. В. Розвиток змісту і форм професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні (друга половина ХХ століття) / автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2014. 21 с.
86. Коноз О. Б. Розвиток інклюзивної освіти в Україні в період реформування освіти 1991-2000 рр. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 2021. № 26(09). С. 6–12.
87. Кравченко І. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1 (55). С. 364–371.
88. Ленська В. В. Освіта на Дніпропетровщині в добу Великої Вітчизняної війни. Придніпров'я: історико-краєзнавчі дослідження: зб. наук. пр. Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2009. Вип. 6. С. 124–131.
89. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30-рр. ХХ ст.). Харків, 2002. 193 с.
90. Луценко І. В. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2 (74). С. 35– 4.
91. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : підручник. Київ: Знання, 2003. 450 с.
92. Мамічева О. Creating the Correctional Environment for Personality Development of Children with Autistic Disorders., *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neurosciences*. 2022. Vol. 13, Is. 1. P. 259–275. URL: <https://www.lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/4533>
93. Марковська Н. Проблеми запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Матеріали Міжнар. науково-практ. конф. [Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму (Кам'янець-Подільський, 24–25 квітня 2017 р.)]*. 2017. № 2. С. 185.

94. Миськів Л. Органи виконавчої влади як суб'єкти реалізації інклюзивної освіти в Україні. *Юридичний вісник*. 2013. 4 (29). С. 59.
95. Нечипоренко В. В. Теоретичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2013. 41 с.
96. Одинченко Л. К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918 – 1941рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. К. Одинченко. Київ, 1996. 21 с.
97. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.
98. Про регіональну цільову соціальну програму „Освіта Дніпропетровщини до 2024 року” : рішення Дніпропетровської обласної ради від 05.11.2021 № 121-8/VIII
99. План О. Загальне навчання в УСРР: Законодавчі та інструкційні матеріали. ДВУ. Харків, 1926.
100. Покась В. П. Інтернатні заклади освіти: філософія, історія, стратегія розвитку : монографія / В. П. Покась. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 276 с.
101. Покась В. П. Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956 – 1966 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 158 с.
102. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917 – 2000 рр.). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 203 с.
103. Положення про дошкільний виховний заклад України. *Дошкільне виховання*. 1993. № 11. С. 4–6.
104. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 (із змінами). URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 20.08.2022).
105. Попів О. І. Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки у Харкові. *Шлях освіти*. 1929. № 8–9. С. 130–138.
106. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
107. Порошенко М. А., Колупаєва А. А., Ярошук М. В. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
108. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 20.10.2022).
109. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF> (дата звернення: 20.10.2022).
110. Про Національну програму "Діти України": Указ Президента України від 18.01.1996 № 63/96. *Відомості ВРУ*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96#Text> (дата звернення: 20.10.2022).
111. Про стан і заходи по подальшому поліпшенню логопедичної допомоги дітям в Українській РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1979. 6. С. 10–13.
112. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості ВРУ*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 20.08.2022).

113. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. №875-ХІІ. *Відомості ВРУ*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Текст> (дата звернення: 21.08.22).
114. Про основні напрями соціальної політики на 1997-2000 роки : Указ Президента України Леоніда Кучми від 10 жовтня 1997 року №1166/97. *Відомості ВРУ*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1166/97#Текст> (дата звернення: 21.08.22).
115. Саламанська декларація 1994 р. *Відомості ВРУ*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Текст (дата звернення: 21.08.22).
116. Серета І. В. Спеціальна освіта в Україні та світі: порівняльний аспект. *The IV International Science Conference «Actual problems of practice and science»*, March 5 – 6, 2021, Ankara, Turkey. 2021. Р. 51–53.
117. Силка О. С. Подолання безпритульності, сирітства і правопорушень неповнолітніх громадян в Україні (грудень 1942 – травень 1945 рр): дис. ... канд. істор. наук: спец. 07.00.01 «історія України» (032 – Історія та археологія) / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 201 с.
118. Синьов В. М. Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. № 32. Ч-2. С. 125–130.
119. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
120. Синьов В. М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. Серія соціально-педагогічна*. Вип. VIII / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. С. 46–50.

121. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : у 2 ч. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. 224 с.
122. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 2–7.
123. Софій Н. І. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал*. Київ : Педагогічна преса, 2015. № 1 (73). С. 34–40.
124. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями: Резолюція ООН від 20 грудня 1993 р. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml (дата звернення: 21.08.22).
125. Стратегія регіонального розвитку Дніпропетровської області на період до 2027 року. Дніпро. 2020. 252 с. URL: https://adm.dp.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/Vsi_rishennja.pdf (дата звернення: 01.09.2022).
126. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.). 328 с.
127. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2008. 41с.
128. Сухомлинський В. О. Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей / Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. С. 240–263.

129. Таболова Э. С., Говенко Ю. А. Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. *Университетская наука*. 2019. № 1(7). С. 174–176.
130. Талан М. Корекційна освіта в Україні: стан, тенденції, перспективи. *Соціальний захист*. 2006. № 9. С. 17.
131. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 2–10.
132. Тесленко В. В. Доповідь на Всеукраїнській нараді-семінарі з питань формування освітньо-реабілітаційного простору для дітей-сиріт і дітей-інвалідів. *Освіта України*. 2007. № 1–2. С. 4–5.
133. Трейтяк А. Інклюзивна освіта в Україні: Статистика. 2017. URL: <http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=2953> (дата звернення: 21.08.2022).
134. Турова О. І. Розвиток інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні за роки незалежності. Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи : матеріали Всеукр. (з міжнародною участю) науково-практ. конф. (15-16 листопада 2017 року, м. Херсон). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 25–28.
135. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2012. С. 401–408.
136. Федоренко С. В. Історичні аспекти формування соціальної компетентності дітей з порушеннями зору. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* / за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 20. С. 242–246.
137. Федоренко О. У пошуках оптимальних шляхів упровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 2. С. 41–43.
138. Хворий Г. М. Роль громадських об'єднань батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку у формуванні батьківської

- компетентності: 1990-2015 рр. *Освіта людей з особливими потребами: шляхи розвитку*. 2015. № 10. С.189–197.
139. Центральний державний архів вищих органів влади та управління, м. Київ (ЦДАВО України). Спр. 1547. Матеріали про стан і роботу дитячих будинків, патронатів, приймальників та про боротьбу з безпритульністю, бездоглядністю дітей в Українській РСР після звільнення територій України від німецьких окупантів. 1944 р., 305 арк.
140. Центральний державний архів вищих органів влади та управління, м. Київ (ЦДАВО України). Спр. 1548. Матеріали про стан і роботу дитячих будинків, патронатів, приймальників та про боротьбу з безпритульністю, бездоглядністю дітей в Українській РСР після звільнення територій України від німецьких окупантів. 1944 р., 520 арк.
141. Центральний державний архів вищих органів влади та управління, м. Київ (ЦДАВО України). Спр. 1549. Матеріали про стан і роботу дитячих будинків, патронатів, приймальників та про боротьбу з безпритульністю, бездоглядністю дітей в Українській РСР після звільнення територій України від німецьких окупантів. 1945 р., 490 арк.
142. Центральний державний архів вищих органів влади та управління, м. Київ (ЦДАВО України). Спр. 2773. Материалы о состоянии и работе детских домов, патронат, борьба с детской беспризорностью, 1945 г., 136 арк.
143. Центральний державний архів вищих органів влади та управління, м. Київ (ЦДАВО України). Спр. 2774. Материалы о состоянии и работе детских домов, патронат, борьба с детской беспризорностью, 1945 г., 136 арк.
144. ЦДАВОВ України. Ф.166. Оп.15. Спр.8908. Арк.166.
145. Чепурна Л. Г. Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні (1917-2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» . Київ, 2017. 20 с.
146. Шевченко С. М. Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із особливими потребами в умовах незалежної України (1991-2000). Харків, 2019.

147. Шевченко С. М. Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами в незалежній Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 8 (82). С. 266–275.
148. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] Київ : «МП Леся», 2009. 484 с.
149. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. Корекційна педагогіка. *Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2007. № 1. 24 с.
150. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 3–5.
151. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. уні-ту ім. Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. Вип. VIII. Сер. соціально-педагогічна. С. 101–103.
152. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.). Харків : ТОВ “ТО Ексклюзив”, 2002. 264 с.
153. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
154. Щодо організації ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів в Україні: Розпорядження КМУ від 3 грудня 1999 р. № 1329-р. *Відомості ВРУ*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1329-99-%D1%80#Текст> (дата звернення: 21.08.22).
155. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки : навч. посіб. для дефектологічних факультетів ін-ів. Київ : Вища школа, 1975. 423 с.
156. Ярмаченко М. Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси (X – поч. ХХ ст.). Київ : Радянська школа, 1991. 384 с.
157. Yarmola N. A., Torop K. S. The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine.

- Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends* : Collective monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2020, P. 452–469. URL: DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-28> (дата звернення: 20.08.2022).
158. Barr M. W. *Mental defectives: Their history, treatment and training*. Philadelphia, PA : Blakiston’s, 1904.
 159. Bell G. H., Stakes R. T. *Action research, special needs, and school development*. London, 1994.
 160. Crissey M. S. *Mental retardation: Past, present, and future*. *American Psychologist*. 1975. 30. P. 800–808.
 161. Davies Jones H. *The Social Pedagogues in Western Europe – some implications for European interprofessional care*. 2000.
 162. Doermer K. *Madmen and the bourgeoisie*. London : Basil Blackwell. (English translation, 1981), 1969.
 163. Epée M. C. de l’ *The true method of educating the deaf and dumb, confirmed by long experience*. *American Annals of the Deaf and Dumb*. 1860. 12. P. 1–131.
 164. Guillie D. *Essai sur l’instruction des aveugles ou expose des procedes pour les instruire*. Paris : Imprime por les aveugles, 1817.
 165. Flugel J. C., West D. J. *A hundred years of psychology* (3rd ed.). London : Duckworth, 1964.
 166. Haskell T. L. *Capitalism and the origins of the humanitarian sensibility*. *American Historical Review*. 1985. № 90. P. 339–361, P. 547–566.
 167. *Here and there at the training school: A straight path*. *Training School Bulletin*, 1943. 39. P. 210–213.
 168. Lane H., Pillard R. *The wild boy of Burundi*. New York : Random House. 1978.
 169. Lewis A. *A study of defect*. *American Journal of Psychiatry*. 1960. 117. P. 289–304.
 170. Lindsay G. *Values into practice in special education*. London, 1997.

171. MacMillan M. B. Extra-scientific influences in the history of childhood psychopathology. *American Journal of Psychiatry*. 1960. 116.P. 1091–1096.
172. Mahendra B. Subnormality revisited in early 19th century France. *Journal of Mental Deficiency Research*, 1985. 29. P. 391–401.
173. Onopriienko V. Target functions of environmental education and upbringing. *Scientific Journal of Polonia University*. 2016. Vol. 19(4), P. 115–121. URL: <https://doi.org/10.23856/1912> (date of access: 20.08.2022).
174. Penrose L. S. The biology of mental defect. London : Sidgwick and Jackson. (Original work published 1949), 1966.
175. Perkins Institution for the Blind. Annual reports of the trustees of the New England Institution for the Education of the Blind to the corporation. Boston : J. T. Buckingham. 1881.
176. Peters S. Inclusive education: An EFA strategy for all children, Washington, DC, The World Bank, 2004.
177. Rogers S. J. Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*. 2000. Vol. 30(5). P. 399–409.
178. Seigel J. P. The Enlightenment and the evolution of the language of signs in France and England. *Journal of the History of Ideas*. 1969. 30. P. 96–115.
179. Shevchenko V. Development of special education in Ukraine (90th years of the XX – the beginning of the XXI century). *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. 2019. Nr I/2019(30). P. 55–66.
180. Special Needs Education in Europe. *Thematic publication*. 2003.
181. Thompson, Bayley, "The Effects of Behavior Skills Training and Self-Monitoring on Paraprofessionals' Use of Incidental Teaching Procedures in a Preschool Classroom" (2019). *All Graduate Plan B and other Reports, Spring 1920 to Spring 2023*. 1406. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1406>
182. Winzer M. A. The history of special education: From isolation to integration. Washington, DC : Gallaudet University Press, 1993.

183. Winzer M. A. A tale often told: The early progression of special education. *Remedial and Special Education*. 1998. 19. P. 212–218.
184. Wilson A. Diderot. New York : Oxford University Press, 1972.
185. United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization. International conference on education. Forty-eighth session. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008. “Inclusive education: the way of the future” reference document. ED/BIE/CONFINTED. 48/3 Geneva, 18 July 2008.
186. Zvolyko E. V., Kalashnikova S. A., Klimenko T. K. Socialization of Students with Disabilities in an Inclusive Educational Environment. *International journal of environmental and science education*. 2016. 11(14). P. 6469–6481.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

Організація корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами

1. Стать:

- а) чоловіча
- б) жіноча

2. Ваша роль у системі освіти:

- а) вчитель
- б) соціальний працівник
- в) психолог
- г) інша (*вказати*) _____

3. Чи маєте ви досвід роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами?

- а) так
- б) ні

4. Вікова група:

- 0-5 років
- 6-12 років
- 13-17 років
- 18 років і старше

5. Які види особливих освітніх потреб були в дітей та підлітків, з якими ви працювали? (можна обрати декілька варіантів)

- а) затримки в розумовому розвитку
- б) розлади аутистичного спектра
- в) порушення в розвитку мовлення
- г) фізичні обмеження
- д) сенсорні порушення (зорові, слухові тощо)
- ж) поведінкові проблеми
- з) інші (*вказати*) _____

6. Чи маєте спеціальну освіту або підготовку в галузі корекційної роботи?

- а) так
- б) ні

7. Які корекційні методи та підходи ви використовуєте при роботі з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами? І які з них є найбільш ефективними? (можна обрати декілька варіантів)

- а) індивідуальні навчальні плани
- б) робота в малих групах
- в) використання спеціальних методик та матеріалів
- г) сенсорна стимуляція
- д) комунікаційні техніки (наприклад, мовлення або альтернативні способи спілкування)
- ж) розвиток соціальних навичок
- з) використання технологій та інноваційних засобів навчання
- е) співпраця зі спеціалістами (логопед, психолог, соціальний працівник тощо)
- і) інші (вказати)

8. Як Ви оцінюєте ефективність вашої роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами?

- а) дуже ефективна
- б) ефективна
- в) середньої ефективності
- г) не дуже ефективна
- д) неефективна

9. Які перешкоди або виклики ви зустрічаєте в організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами? (виберіть всі відповідні варіанти)

- а) недостатні фінансові ресурси
- б) відсутність спеціалізованого обладнання та матеріалів
- в) недостатній кадровий потенціал
- г) відсутність належної підтримки від адміністрації
- д) соціальне стигматизування та недостатня усвідомленість громадськості
- ж) відсутність належних умов для навчання та розвитку
- з) відсутність індивідуального підходу до учнів з особливими потребами
- е) інші (вказати)

10. Які поліпшення або ресурси були б необхідними для успішної організації спеціального закладу освіти та корисними для поліпшення вашої роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами? (виберіть всі відповідні варіанти)

- а) більше фінансування для розвитку програм та ресурсів
- б) додаткова підтримка й забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів

- в) більш доступні та сучасні навчальні матеріали та обладнання
- г) поліпшення умов та середовища для навчання та розвитку
- д) зменшення соціальної стигми та підвищення свідомості громадськості
- ж) підтримка соціальних служб та організацій
- з) співпраця з іншими спеціалістами та школами
- е) співпраця зі спеціалістами та залучення додаткових ресурсів (волонтери, громадські організації тощо)
- і) інші (*вказати*)

11. Як ви оцінюєте поточний стан системи освіти для дітей та підлітків з особливими освітніми потребами?

- а) високий рівень
- б) середній рівень
- в) низький рівень

12. Які переваги ви бачите у створенні спеціального закладу освіти для дітей та підлітків з особливими освітніми потребами?

- а) можливість забезпечити спеціалізоване навчання та корекційну роботу
- б) створення сприятливого соціального середовища для дітей та підлітків з особливими потребами
- в) забезпечення індивідуального підходу до кожного учня
- г) залучення спеціалістів та ресурсів для підтримки спеціальної освіти
- д) інші (*вказіть*)

13. Які успіхи ви спостерігаєте у дітей та підлітків з особливими освітніми потребами після проведення корекційної роботи?

14. Чи маєте ще які-небудь зауваження або пропозиції щодо організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами?

Додаток Б

Результати анкетування педагогічних працівників

Таблиця Б1

Відповіді педагогічного колективу КЗО «Спеціальна школа “Мрія” Дніпропетровської обласної ради»

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
1					
а					
б	1	1	1	1	1
2					
а					
б					
в	1				
г		Вчитель-дефектолог	Педагог соціальний	Вчитель-логопед	Вчитель-дефектолог
3					
а	1	1	1	1	1
б					
4					
а					
б	1	1	1	1	1
в	1	1	1	1	1
г					
5					
а					
б	1	1	1	1	1
в	1	1		1	1
г					
д					
ж	1	1	1		1
з		Порушення інтелектуального розвитку	Порушення інтелектуального розвитку	Порушення інтелектуального розвитку	Порушення інтелектуального розвитку
6					
а	1	1	1	1	1
б					
в					

Продовження табл. Б1

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
7					
а					
б	1	1	1	1	1
в	1	1	1	1	1
г	1	1	1	1	1
д	1	1	1	1	1
ж	1	1	1	1	1
з	1	1	1	1	1
е			1	1	1
і					
8					
а		1			
б	1		1	1	1
в					
г					
д					
9					
а					
б				1	
в					
г					
д	1	1	1	1	1
ж					
з					
е					
10					
а					
б					
в	1	1	1	1	1
г					
д	1	1	1	1	1
ж	1		1		
з		1		1	1
е	1			1	
і					
11					
а					
б	1	1			1
в			1	1	

Продовження табл. Б2

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5	Респондент 6	Респондент 7	Респондент 8
5								
а	1	1	1	1	1	1	1	1
б		1		1	1		1	
в				1	1	1	1	1
г	1		1			1		
д								
ж	1			1		1		
з								
6								
а	1		1	1		1	1	
б		1			1			
в								Навчається
7								
а	1		1	1				
б							1	1
в	1	1	1	1	1	1	1	1
г				1			1	1
д				1	1		1	1
ж	1	1	1	1	1	1	1	
з	1		1	1		1	1	1
е	1	1		1	1	1	1	1
і							Індивідуальні та підгрупові види занять	
8								
а								
б	1	1	1	1	1		1	1
в						1		
г								
д								
9								
а	1		1	1				
б								
в								
г								
д	1							
ж								
з								
е		Немає підтримки батьків, відсутність єдиної платформи для дітей з ООП			Немає підтримки батьків, відсутність єдиної платформи для дітей з ООП (інтелектуальні порушення)	Навчання в режимі онлайн	Немає підтримки батьків, відсутність єдиної платформи для дітей з ООП (інтелектуальні порушення)	Створення єдиної платформи для дітей з ООП (з інтелектуальними порушеннями)

Продовження табл. Б2

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5	Респондент 6	Респондент 7	Респондент 8
10								
а	1	1	1		1		1	1
б								
в		1	1	1	1		1	
г								
д	1		1					
ж								
з				1				
е	1		1	1				
і					Створення єдиної освітньої платформи для дітей з ООП (інтелектуальні порушення)	Відсутність належних умов в більшості сімей для навчання в режимі онлайн	Створення єдиної освітньої платформи для дітей з ООП (інтелектуальні порушення)	
11								
а	1			1				
б		1	1		1	1	1	1
в								
12								
а		1		1	1	1	1	1
б			1	1	1	1	1	
в	1	1		1	1	1	1	
г				1		1		
д								
13	Спостерігається розвиток соціальних навичок	Спостерігаються успіхи у фізичному розвитку	Спостерігається розвиток соціально-комунікативних навичок, умінь їх застосовувати	Після проведення корекційної роботи в дітей з ООП спостерігається позитивна динаміка в: розвитку мовлення, психоемоційному стані, соціально-комунікативному розвитку, фізичному розвитку	Формування соціально-моральної поведінки. Збагачення кругозору дітей. Формування чітких уявлень про предмети та явища навколишнього середовища. Розвиток естетичного та художнього смаку. Розвиток зорово-моторної координації. Корекція дрібної та загальної моторики	Спостерігається значне покращення розвитку дитини	При проведенні корекційно-розвиткової роботи із дітьми з ООП віком від 3 до 6 років покращується рівень розвитку: слухової і зорової уваги, пам'яті; мислення; дрібної, загальної моторики; прийняття; сенсорного розвитку.	У роботі з дітьми 3-го року життя з ООП при проведенні корекційної роботи проявляється: зміцнення працездатності дитини, уміння зосереджувати увагу та цілеспрямовано працювати, ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення.

Закінчення табл. Б2

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5	Респондент 6	Респондент 7	Респондент 8
13	Спостерігається розвиток соціальних навичок	Спостерігаються успіхи у фізичному розвитку	Спостерігається розвиток соціально-комунікативних навичок, умінь їх застосовувати	Після проведення корекційної роботи в дітей з ООП спостерігається позитивна динаміка в розвитку мовлення, психоемоційному стані, соціально-комунікативному розвитку, фізичному розвитку	Формування соціально-моральної поведінки. Збагачення кругозору дітей. Формування чітких уявлень про предмети та явища навколишнього середовища. Розвиток естетичного та художнього смаку. Розвиток зорово-моторної координації. Корекція дрібної та загальної моторики	Спостерігається значне покращення розвитку дитини	Також діти отримують необхідний рівень знань з логіко-математичного розвитку, з ознайомлення з навколишнім світом, ознайомлення з природним довкіллям, художньо-продуктивної діяльності, мовленнєвого розвитку, що відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти.	А також розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень; корекція пізнавальних процесів, сприймання, пам'яті; корекція, активізація та удосконалення розумових операцій; розвиток комунікативних умінь та навичок; проявляється поліпшення емоційного стану дитини; корекція загальної та дрібної моторики; проведення комунікативних ігор
14	Ні					Збереження мережі спеціальних закладів	Створення інформаційного програмного забезпечення для реалізації корекційного складника освітньої програми закладу	Позиція щодо організації корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з ООП: створити всі необхідні умови для того щоб дітям було комфортно перебувати у закладі освіти; забезпечити здобуття освіти із створенням всіх необхідних умов з наданням психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвиткових послуг

Таблиця Б3

**Відповіді педагогічного колективу КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 1»
Дніпропетровської обласної ради»**

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
1					
а					
б	1	1	1	1	1
2					
а			1		1
б					
в		1			
г	Вчитель-логопед			Логопед	
3					
а	1	1	1	1	1
б					
4					
а	1				
б		1		1	1
в			1		
г					
5					
а	1	1	1	1	1
б	1	1	1	1	1
в	1	1	1	1	1
г					
д					
ж	1	1	1	1	
з					
6					
а	1	1	1	1	1
б					
в					
7					
а	1	1	1	1	1
б	1	1	1	1	
в	1	1	1	1	1
г	1	1	1	1	1
д	1	1	1	1	1

Продовження табл. Б3

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
ж	1	1	1	1	1
з	1	1	1	1	1
е	1	1	1	1	1
і					
8					
а					
б	1	1	1	1	1
в					
г					
д					
9	1	1	1		
а					
б					
в					
г					
д					
ж					
з					
е				Немає	Немає
10	1	1	1	1	1
а	1	1		1	
б	1	1	1	1	1
в					
г					
д					
ж		1			
з					
е					
і					
11			1		
а	1	1		1	1
б					
в					
12	1	1	1	1	1
а		1	1	1	1
б	1	1	1	1	1
в				1	1
г					

Закінчення табл. Б3

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
д	Ведеться робота над усіма аспектами мовлення: над формуванням звуковимови всіх груп звуків, активного і пасивного словника, розвитком зв'язного мовлення. Створюється активне мовне середовище	Розвиток комунікативних якостей, позитивної соціальної комунікації	Корекційний ефект роботи зумовлений забезпеченням активізації та формуванням їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння знань та вмінь, мотивації пізнавальної діяльності	Виправляються мовленнєві негаразди, які сприяють мовленнєвому розвитку, поліпшується робота пам'яті, мислення, розумові здібності	Засвоєння учнями знань і способів дій, намічених навчальними програмами
13					
14					

Таблиця Б4

**Відповіді педагогічного колективу КЗО «Криворізька спеціальна школа «Перлина»
Дніпропетровської обласної ради»**

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
1					
а					
б	1	1	1	1	1
2					
а		1		1	1
б					
в			1		
г	Вчитель-дефектолог				
3					
а	1	1	1	1	1
б					
4					
а			1		
б	1	1	1	1	
в	1	1	1	1	1
г			1	1	
5					
а			1	1	1
б	1	1	1	1	1

Продовження табл. Б3

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
в	1	1	1	1	1
г		1	1	1	
д	1		1	1	1
ж		1	1	1	
з				Порушення первинного та вторинного призначення	
6					
а	1	1		1	1
б			1		
в					
7					
а	1		1	1	1
б		1	1	1	
в	1		1	1	1
г	1				1
д	1		1		
ж	1	1	1	1	1
з	1	1		1	1
е	1	1	1	1	1
і		Практичні вправи, екскурсії, скаффолдинг, методика Кумон			
8					
а					
б	1	1		1	1
в			1		
г					
д					
9	1		1		1
а	1		1	1	1
б					
в					
г					
д				1	
ж					
з					
е					

Закінчення табл. Б4

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5
10	1		1		1
а	1		1		1
б	1		1		1
в			1	1	
г					
д		1		1	
ж			1	1	
з	1		1	1	1
е				Офлайн-навчання	
і					
11					
а	1	1	1	1	1
б					
в					
12	1	1	1	1	1
а	1	1	1	1	1
б	1	1	1		1
в	1	1	1		1
г					
д	Після проведення систематичної корекційної роботи у дітей з ООП підвищується рівень самооцінки, покращується емоційний стан, що позитивно впливає на засвоєння навчальних та трудових навичок, розвиток навичок самообслуговування, покращуються навички комунікації, з'являється потреба у спілкуванні та взаємодії з оточуючими, що дає позитивний ефект у напрямку адаптації та соціалізації дитини	Вирішення життєвих проблем, адаптація до сучасного середовища, підготовка до самостійного життя, надбання навичок життєвої та соціальної компетентності, володіння правилами поведінки, засобами зв'язку, умовами користування транспортом тощо	Покращення емоційного стану, зниження тривожності. Підвищення комунікативних навичок	Залучення дітей до спортивно-масової роботи; участь в спортивно-масових змаганнях різного рівня; проведення обласних, всеукраїнських та міжнародних олімпіад; виховання здорової нації; введення нових та сучасних спортивних модулів	Відчуває себе безпечно; виражає емоції; намагається долати труднощі; використовує об'єкти та предмети в класі; повторює за вчителем; спілкується з дітьми; навички самообслуговування
13			Відсутні базові корекційні програми для розвитку та корекції дітей з ООП	Дотримання напрямку : здорові діти – здорова нація	Змінювати середовище навчання (зміна місця навчання сприятиме зменшенню психологічного бар'єру)
14					

Таблиця Б5

**Відповіді педагогічного колективу Комунальний заклад освіти
«Криворізький навчально - реабілітаційний центр №1» Дніпропетровської обласної ради»**

Варіант відповіді	Рес.1	Рес.2	Рес.3	Рес.4	Рес.5	Рес.6	Рес.7	Рес.8	Рес.9	Рес.10	Рес.11	Рес.12	Рес.13	Рес.14
1														
а												1		
б	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
2														
а		1	1		1		1		1	1	1	1		1
б														
в														
г	Вчитель-дефектолог			Вчитель-дефектолог		Вчитель-логопед		Вчитель-дефектолог					Музичний керівник	
3														
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
б														
4														
а	1			1	1	1		1		1			1	
б		1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1
в														
г														
5														
а	1			1		1		1	1		1		1	1
б	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1
в	1	1	1	1		1		1					1	1
г	1			1		1		1			1	1	1	
д	1	1		1	1	1	1	1		1		1	1	1
ж	1			1		1		1					1	1
з	Інтелектуальні порушення													
6														
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
б														
в														
7														
а	1		1	1		1	1	1	1			1	1	
б	1		1					1			1		1	1
в	1			1	1	1		1		1	1		1	

Продовження табл. Б5

Варіант відповіді	Рес.1	Рес.2	Рес.3	Рес.4	Рес.5	Рес.6	Рес.7	Рес.8	Рес.9	Рес.10	Рес.11	Рес.12	Рес.13	Рес.14
Г	1		1				1	1				1	1	1
Д	1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1
Ж	1			1			1	1					1	
З	1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	
Е	1	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1
І														
8														
А			1								1			
Б	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
В														
Г														
Д														
9														
А													1	
Б														
В														
Г	1	1	1	1	1		1			1	1	1		
Д														
Ж								1						
З														
Е														
10	1			1										
А														
Б	1													1
В														
Г			1	1			1		1		1	1	1	
Д		1												1
Ж														
З	1				1					1				
Е														
І														
11			1						1		1			
А	1	1		1	1	1	1	1		1		1	1	1

Закінчення табл. Б5

Варіант відповіді	Рес.1	Рес.2	Рес.3	Рес.4	Рес.5	Рес.6	Рес.7	Рес.8	Рес.9	Рес.10	Рес.11	Рес.12	Рес.13	Рес.14
б														
в														
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
б	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1
в	1	1		1	1		1	1		1	1	1	1	1
г														
Д	Розвиток відповідно до інтелектуальних та фізичних можливостей		Покращення динаміки інтелектуального розвитку, соціалізація	Формується соціальна взаємодія з дорослими та дітьми	Соціальна адаптація	Поліпшення мовленнєвої та комунікативної сторони мовлення	Подолання, виправлення вторинних дефектів	Певна динаміка, згідно з індивідуальним розвитком дитини	Набуття соціальних навичок та соціальної взаємодії	Сприяє себе як особистість	Використання здобутих вмій і навичок у життєвих ситуаціях	Корекція вторинних відхилень у розвитку дитини	Активізація соціально-адаптивних здібностей	Соціалізація
13	Створення безпечного простору	Організація безпечного освітнього середовища	Ні		Створення безпечного освітнього середовища	Ні	Ні	Організація роботи в сховищі	Ні	Сучасне сховище	Ні	Ні	Ні	
14														

Таблиця Б6

Відповіді педагогічного колективу КЗО «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради»

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4
1				
а				
б	1	1	1	1
2				
а	1	1		

Продовження табл. Б5

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4
б			1	
в				1
г				
3				
а	1	1	1	1
б				
4				
а				
б		1	1	1
в	1		1	1
г				
5				
а				
б	1	1	1	1
в	1	1	1	1
г		1	1	1
д	1	1	1	1
ж	1	1	1	1
з	Порушення інтелектуального розвитку	Інтелектуальні порушення	Інтелектуальні порушення	Порушення інтелектуального розвитку легкого та помірною ступенів
6				
а	1	1	1	1
б				
в				
7				
а				
б			1	
в	1	1	1	1
г	1	1	1	1
д	1	1	1	1
ж	1	1	1	1
з	1	1	1	
е	1	1	1	1
і	Структурування приміщень, навчального матеріалу, часу			
8				
а				
б	1	1		1

Продовження табл. Б5

Варіант відповіді	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4
в			1	
г				
д				
9			1	
а	1			
б				
в				
г	1	1		1
д				
ж				
з	Не всі батьки усвідомлюють важливість розвитку дитини в сім'ї			
е				
10	1		1	
а				
б	1	1		1
в				
г	1	1		1
д				
ж	1			
з		1	1	
е	Навчання батьків методам та прийомам роботи з дітьми, що мають порушення у розвитку з раннього віку			
і				
11	1			
а		1	1	1
б				
в				
12	1			1
а	1	1	1	1
б	1	1	1	1
в	1	1	1	1

Продовження табл. Б7

Варіант відповіді	Респондент																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
4																	
а									1	1	1	1		1		1	1
б	1	1	1	1			1		1	1	1			1	1	1	1
в	1		1		1	1		1					1	1			
г																	
5																	
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
б	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
в	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1
г		1					1							1			1
д		1					1	1									
ж	1	1	1		1	1	1	1	1					1	1	1	1
з																	
6																	
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
б																	
в																	
7																	
а	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
б		1	1	1			1	1	1	1	1	1			1	1	
в		1	1		1	1	1	1	1					1			1
г		1	1				1					1	1				
д		1	1			1	1	1							1		
ж	1	1	1		1	1	1	1		1	1			1	1		1
з	1	1	1		1	1	1	1	1					1		1	1
е		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1				1	
і																	
8																	
а					1												
б	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
в		1															
г																	
д																	
9																	
а					1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1
б	1			1	1	1	1	1					1				
в																	
г																	
д						1			1	1	1	1		1	1	1	1

Продовження табл. Б7

Варіант відповіді	Респондент																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Ж																			
з																			
е																			
10																			
а					1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		
б				1		1													
в	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1			
г							1												
д		1			1	1								1			1		
ж							1												
з	1			1		1													
е		1				1	1												
і																			
11																			
а													1						
б	1	1	1	1		1	1	1	1										
в					1					1	1	1		1	1	1	1		
12																			
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		
б		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1	1		
в	1	1	1		1	1	1	1	1			1	1		1				
г			1		1	1	1	1	1										
д																			
13	Подолання труднощів у навчанні, впевненість в собі, покращення творчих здібностей	Підвищення навичок соціальної взаємодії, когнітивні навички, покращення мовлення та соціальної адаптації	Соціалізація дітей, підвищення загального розвитку дітей, розвиток когнітивних навичок, комунікативних здібностей, розвиток емоційно-вольової сфери	Подолання внутрішніх конфліктів та створення гарних думок для настрою протягом дня	Сприяють розвитку комунікативних здібностей, навичок співпраці, зняття емоційного напруження	Постійний особистісний поступ, соціалізація	Діти з ООП після проведення корекційної роботи розкривають свої таланти, здібності, компетентності, наскрізні уміння та передбачає всебічний розвиток дитини	Більше сформовані комунікативні вміння, навички співпраці. Робота над розвитком пізнавальних, психологічних процесів: пам'яті, уваги, мислення			Поліпшення комунікативних навичок	Поліпшення соціалізації, поведінки, комунікативних навичок	Поліпшення розуміння викладеного матеріалу			Поліпшуються поведінкові проблеми	Поліпшення мовленнєвого розвитку дітей	Поліпшення у дітей соціалізації, поведінкових моментів	Поліпшення соціалізації дитини в соціумі
14				Немає							Ні	Ні			Ні				

ДОДАТОК В

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

1. Ісаєва О. Історико-педагогічні аспекти: розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 160–177. <https://doi.org/10.33189/epn.v1i16.148>
2. Ісаєва О. Трансформація спеціальної освіти в умовах розвитку інклюзії: нормативно-правовий аспект. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*». 2020. № 6(34), Vol. 1. С. 59–66. <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.10>
3. Ісаєва О. Генеза спеціальних освітніх закладів у західній Європі, Російській імперії та СРСР: витоки та підвалини створення системи спеціальної освіти в Україні. *Сучасні аспекти науки: 8-й том колектив. монографії*. 2021. С. 94 – 114. Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-8-2021.pdf>
4. Ісаєва О. Емпіричне дослідження результатів впровадження інклюзивного навчання (порівняльна характеристика). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Вип. 42. С. 14-28. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.02>.

ДОДАТОК Г

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

49010, м. Дніпро, 10, пр. Гагаріна, 72, телефон (056) 374-98-01, (056) 374-98-22, факс (056) 374-98-41, 374-98-42 E-mail: cdep@dnua.dp.ua, код ЄДРПОУ 02066747

“ 30 ” 10 2023 р. № 461

ДОВІДКА

про результати впровадження наукового дослідження

Ісаєвої Олени Володимирівни

на тему

«Становлення і розвиток системи спеціальної освіти на
Дніпропетровщині у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ
століття»

Одним із найважливіших чинників соціального прогресу є процес передачі досвіду від одного покоління до іншого. Соціальним інститутом, що підтримує та відтворює кваліфіковану підготовку підростаючого покоління, виступає система освіти, зокрема й школа. Освіта дітей з особливими освітніми потребами передбачає створення для них спеціального корекційно-розвивального освітнього середовища, що забезпечує адекватні умови та рівні з нормотиповими дітьми можливості для здобуття освіти.

В період реформування системи освіти України та інтенсифікації процесу її інтегрування до європейського освітнього простору потребують перегляду зміст і технології навчального процесу. В дослідженні О. Ісаєвої представлені практичні рекомендації стосовно розробки плану дій щодо впровадження моделі, визначення конкретних кроків, термінів, ресурсів та відповідальних осіб, впровадження новітніх інноваційних технологій для забезпечення результативного навчання та корекційної роботи, таких як інтерактивні дошки, комп'ютерні програми, спеціальні додатки, значно покращили якість навчання та сприяли активній участі учнів у навчальному процесі. Зазначимо, що модель, запропонована О. Ісаєвою, є гнучкою та

адаптованою до змінних потреб учнів та педагогічних технологій, що сприяє забезпеченню актуальності та ефективності системи спеціальної освіти.

Пропозиції О. Іасвої щодо запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти, метою якої є забезпечення глибокої та інтегрованої підтримки для дітей та підлітків з різними видами особливих освітніх потреб, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектру та іншими відхиленнями у розвитку, використовуються при проведенні теоретичних та практичних занять студентів спеціальності 016 – спеціальна освіта під час вивчення дисциплін «Спеціальна педагогіка», «Корекційна психопедагогіка», «Організація роботи логопеда та вчителя-дефектолога», «Методика корекційно-виховної роботи» і системно доповнюють зміст вказаних освітніх компонент.

Завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти ДНУ імені Олеся Гончара, кандидат педагогічних наук, доцент



Людмила НІКОЛЕНКО

*Проректор
наукової роботи*



Марианна Д.М.



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс (056) 732-48-48

e-mail: kzvo@dano.dp.ua

www.dano.dp.ua

13.11.2023 № 888

ДОВІДКА

видана Ісаєвій Олені Володимирівні

про результати впровадження наукових досліджень на тему
«Становлення і розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині
у другій половині XX століття – на початку XXI століття»

Відзначимо, перш за все, глибокий теоретичний аналіз, здійснений авторкою роботи, щодо наукових джерел із досліджуваної проблематики. Зокрема, нею досить детально систематизовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених за такими напрямками: генеза системи спеціальних освітніх закладів, історія розвитку спеціальної освіти в Україні, особливості спеціальної та інклюзивної освіти Придніпров'я.

Досить обґрунтованою є позиція авторки про те, що інклюзивна форма освіти не завжди є оптимальною, а після трансформації закладів спеціальної освіти, орієнтованої на оновлення та удосконалення корекційного процесу через експеримент і впровадження інновацій, вони мають можливість надати дитині з особливостями розвитку максимально пристосований до її особистих потреб комплекс корекційно-розвиткових та освітніх послуг.

Позитивної оцінки заслуговує створена Ісаєвою О.В. нова модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами. Основною метою цієї моделі є забезпечення глибокої та інтегрованої підтримки для дітей та підлітків з різними видами особливих освітніх потреб, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектру та іншими відхиленнями у розвитку.

До вагомих здобутків дисертантки варто віднести визначення результатів формуального експерименту моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами.

Значний науковий інтерес справляють результати дослідно-експериментальної роботи, яка полягала в проведенні дослідження з використанням описової статистики, дані якої були надані в результаті опитування з використанням MS Forms Pro. Опитування було проведено, щоб визначити поточну ситуацію в регіоні щодо особливостей функціонування спеціальних закладів освіти та організації корекційної роботи з дітьми та

підліткам з особливими освітніми потребами у сучасному суспільстві та потреби педагогічних колективів для покращення функціонування спеціальних закладів освіти.

Достовірність одержаних у роботі результатів забезпечена теоретико-методологічною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, застосування комплексу наукових методів (теоретичних, емпіричних, статистичних), широкою вибіркою досліджуваних, значним спектром апробації та впровадження результатів роботи в освітню реальність закладів спеціальної освіти.

До вагомих здобутків дисертантки варто віднести визначення важливим аспектом для забезпечення успішного впровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям та підліткам з особливостями розвитку розробку тренінгу підготовки педагогічних працівників спеціального закладу освіти до надання якісних освітніх послуг з спеціальної освіти, який має на меті покращення професійних компетенцій педагогів, протегує розумінню та впровадженню принципів спеціальної освіти в спеціальному закладі освіти.

Робота має суттєву практичну значущість: авторкою розроблено Методичні рекомендації щодо запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям та підліткам з особливими освітніми потребами.

Основні положення, результати, висновки роботи можуть бути використані в освітньому процесі підготовки фахівців-дефектологів у закладах вищої освіти під час розробки програм навчальних курсів і практик, у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації фахівців.

Обґрунтовані в дисертації результати впроваджено в освітній процес комунальних закладів освіти Дніпропетровської обласної ради «Шанс» та «Натхнення».

У цілому є всі підстави стверджувати, що представлена дисертаційна робота є завершеною науковою працею, в якій всі завдання виконані.

Необхідно відзначити значний науковий та методичний потенціал Ісаєвої О.В., який проявився у чіткому, конкретному структуруванні дисертаційної роботи.

Доктор наук з державного управління, професор,
Заслужений працівник освіти України,
ректор комунального закладу вищої освіти
“Дніпровська академія неперервної освіти”
Дніпропетровської обласної ради”



Віктор СИЧЕНКО



ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел. 770-87-42, факс (056) 770-68-00
 e-mail: osvita@adm.dp.gov.ua, <http://www.osvita-dnepr.com>, Код ЄДРПОУ 25927519

ДОВІДКА

видана Ісаєвій Олені Володимирівні
про результати впровадження наукових досліджень на тему
«Становлення і розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині
у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття»

В сучасному світі інклюзивна освіта набуває все більшого значення та підтримки, спрямовуючи усі зусилля на забезпечення рівних можливостей для дітей та підлітків з особливими освітніми потребами. Проте варто відзначити, що деяким дітям з особливими освітніми потребами необхідна спеціальна підтримка та педагогічний підхід, що враховує їхні індивідуальні потреби.

Після трансформації закладів спеціальної освіти, орієнтованої на оновлення та удосконалення корекційного процесу через експеримент і впровадження інновацій, вони мають можливість надати дитині з особливостями розвитку максимально пристосований до її особистих потреб комплекс корекційно-розвиткових та освітніх послуг. Управління системою спеціальної освіти вимагає від департаменту освіти і науки облдержадміністрації забезпечення гарантованого державою рівня надання спеціальної освіти дітям з особливостями розвитку.

Ісаєва О.В., під чийм безпосереднім керівництвом здійснювалася трансформація мережі закладів спеціальної освіти Дніпропетровщини, в своїй роботі створила інноваційну модель системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами. Основною метою цієї моделі є забезпечення глибокої та інтегрованої підтримки для дітей та підлітків з різними видами особливих освітніх потреб, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектру та іншими відхиленнями у розвитку.

Теоретичні узагальнення та практичні рекомендації Ісаєвої О.В. пройшли успішну апробацію в комунальних закладах освіти Дніпропетровської обласної ради «Шанс» та «Натхнення».

Робота має суттєву практичну значущість: авторкою розроблено Методичні рекомендації щодо запровадження моделі системи функціонування

022330

Дніпропетровська обласна державна адміністрація
 Департамент освіти і науки

Вих № 5497/0/211-23 від 20.10.2023



спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям та підліткам з особливими освітніми потребами.

Пропозиції Ісаєвої О.В. щодо запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітям та підліткам з особливими освітніми потребам було враховано в ході підготовки робочих планів низки комунальних закладів освіти Дніпропетровської обласної ради на 2023/2024 навчальний рік.

Робота Ісаєвої О.В. має значну практичну цінність в управлінському аспекті. Практичні рекомендації роботи Ісаєвої О.В. щодо інновацій в ході трансформації мережі закладів спеціальної освіти Дніпропетровщини в умовах розвитку інклюзивної освіти будуть впроваджені в ході підготовки плану роботи департаменту освіти і науки облдержадміністрації на 2024 та подальші роки.

Директор департаменту
освіти і науки облдержадміністрації



Ольга ЛОЗОВА

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ШАНС»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
(КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»)**

вул. Батумська, 2-А, м. Дніпро, 49074, тел.095-537-75-26, 096-676-19-55
e-mail: shans.spec@gmail.com, <http://shans.dp.ua/>, код ЄДРПОУ 20220229

Вих. №123 від 24.08.2023 р.

ДОВІДКА

про результати впровадження наукових досліджень

Ісаєвої Олени Володимирівни
про результати впровадження наукових досліджень на тему
«Становлення і розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині
у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття»

Цим підтверджується, що теоретичні висновки та практичні розробки здобувача Ісаєвої О.В. (науковий керівник – професор, доктор психологічних наук Шульженко Д.І.), які стосуються запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами, пройшли апробацію в комунальному закладі освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради».

Пропозиції Ісаєвої О.В. було впроваджено під час роботи закладу спеціальної освіти в 2022/2023 навчальному році в умовах дії воєнного стану, коли традиційні форми роботи не завжди гарантують стабільний результат.

Зокрема, практичні рекомендації Ісаєвої О.В. стосовно розробки плану дій щодо впровадження моделі, визначення конкретних кроків, строків, ресурсів та відповідальних осіб, впровадження новітніх інноваційних технологій для забезпечення результативного навчання та корекційної роботи, таких як інтерактивні дошки, комп'ютерні програми, спеціальні додатки, значно покращили якість навчання та сприяли активній участі учнів у навчальному процесі. Запропонована модель є гнучкою та адаптованою до змінних потреб учнів та педагогічних технологій, де регулярне оновлення та вдосконалення допомагає забезпечити актуальність та ефективність системи спеціальної освіти

Пропозиції Ісаєвої О.В. щодо запровадження моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребам було враховано в ході підготовки робочих планів закладу на 2023/2024 навчальний рік.

Директор комунального закладу
освіти «Спеціальна школа «ШАНС»
Дніпропетровської обласної ради»



Крістіна ТОРОП

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
„КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «НАТХНЕННЯ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ ”**

вул. Кропивницького, 13 м. Кривий Ріг, 50029
e-mail: kss-nathnennya@ukr.net, <http://kss-nathnennya.dnepredu.com>, код ЄДРПОУ 20201798

01.11.2023 № 19-13/02-62
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про результати впровадження наукових досліджень

Ісаєвої Олени Володимирівни
про результати впровадження наукових досліджень на тему
«Становлення і розвиток системи спеціальної освіти на Дніпропетровщині
у другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття»

Цим підтверджується, що теоретичні висновки та практичні розробки здобувача Ісаєвої О.В. (науковий керівник – професор, доктор психологічних наук Шульженко Д.І.), які стосуються моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організація корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами пройшли успішну апробацію в комунальному закладі освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради».

Пропозиції Ісаєвої О.В. впроваджувалися в ході роботи закладу з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками на території, наближеній до фронту, коли традиційні форми роботи частково втратили актуальність. Залучення за її рекомендаціями батьків до співпраці щодо корекційної роботи та навчання дітей та підлітків з особливими освітніми потребами допомогло сформувати сприятливі кондиції для розвитку та адаптації учнів.

Зокрема, запровадження розробленої моделі системи функціонування спеціального закладу освіти та організації корекційної роботи з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами посприяло покращенню навчального процесу, соціально-емоційного розвитку учнів з ООП, а впровадження індивідуалізованих підходів, інноваційних методів та постійного

моніторингу є ключовими елементами успішної роботи спеціального закладу освіти з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами. Забезпечення ефективної комунікації між усіма учасниками навчального процесу є важливим аспектом успішного впровадження розробленої моделі, а довірча взаємодія між педагогами, учнями, батьками та іншими фахівцями підвищує рівень соціалізації учнів з особливостями розвитку.

Пропозиції Ісаєвої О.В. дають поштовх розвитку педагогічної практики та сприяють створенню інклюзивних та спеціальних середовищ для дітей та підлітків з особливими освітніми потребами.

Директор комунального закладу

освіти «Криворізька спеціальна

школа «Натхнення»

Дніпропетровської обласної ради»



Наталія ШЕВЧЕНКО