

## **ДОШКІЛЬНА КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА В ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Сергєєва В. Ф.**

### **ВСТУП**

Закономірним етапом високого рівня розвитку будь-якої держави є переосмислення у суспільстві власного небайдужого ставлення до осіб із психофізичними порушеннями на основі толерантності (терпимості) та відкритості. Важливе місце у ньому посідає спеціальна освіта, яка має на засадах максимального врахування індивідуальних психологічних особливостей дітей із психофізичними порушеннями та створення сприятливих умов забезпечити оптимальні шляхи, засоби, методи для повноцінного розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я та успішної адаптації та інтеграції її в суспільство.

Науковою галуззю спеціальної освіти є корекційна педагогіка.

Корекційна педагогіка відносно молода наука. Їй менше двохсот років. Свій початок вона бере із другої половини XIX ст. Відлік прийнято вести від моменту появи в Європі наприкінці XVIII ст. перших спеціальних класів для дітей із сенсорними порушеннями. Лише протягом останнього часу ця сфера науки утвердилась у системі педагогічних наук як окрема галузь знань. В історії свого розвитку корекційна педагогіка мала і зберігає у сучасних умовах різні назви: «лікувальна педагогіка», «дефектологія», «спеціальна педагогіка» тощо.

Термін «спеціальна педагогіка» є загальноприйнятим міжнародним педагогічним терміном.

У вітчизняній науці терміни «дефектологія», «корекційна педагогіка», «спеціальна педагогіка» є синонімічними і співвідносяться з розвитком, навчанням, вихованням, соціалізацією осіб, що мають порушення у психофізичному розвитку. Цю думку підтримує вітчизняний учений В. Синьов, який вважає, що, незалежно від того, у яких умовах здійснюється педагогічна робота з дітьми (в спеціальних або в масових закладах освіти), якщо їхні навчання, виховання, розвиток, соціалізація потребують спеціальної

корекційної спрямованості, її забезпечує корекційна педагогіка. Отже, терміни «корекційна педагогіка» і «спеціальна педагогіка» логічно розуміти як тотожні.

Основні положення навчання і виховання особливих дітей корекційна педагогіка розробляє відповідно до загальнопедагогічних принципів, що і робить її частиною загальної педагогіки [24].

Сучасна корекційна педагогіка наполягає на необхідності раннього виявлення відхилень у розвитку дітей, їх правильної діагностики та надання їм необхідної психолого-педагогічної допомоги. Тому однією із її галузей є **дошкільна корекційна педагогіка**, що вивчає проблеми теорії та практики навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Дошкільна корекційна педагогіка розвивається як самостійна галузь знань, тому має специфічний предмет дослідження і власний категоріальний апарат, що є головною умовою виділення та нормального функціонування будь-якої науки.

Так, *предметом* дошкільної корекційної педагогіки є вивчення закономірностей навчання, виховання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, особливості їхнього становлення та соціалізації як особистості; знаходження найкращих шляхів, умов, засобів для корекції та компенсації діяльності порушених органів, функцій та систем; освіти таких дітей з метою їхньої максимальної соціальної адаптації та інтеграції у суспільство.

Враховуючи та використовуючи дані інших наук (філософії, соціології, педагогіки загальної, педагогіки соціальної, психології, історії, культурології, вікової анатомії та фізіології, генетики, юриспруденції тощо), дошкільна корекційна педагогіка визначає стратегічні шляхи та базові методи, прийоми, засоби корекційно-педагогічної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, які мають відхилення у психофізичному розвитку та перебувають як у спеціальних, так і в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Серед дослідників, які розробляють проблеми дошкільної корекційної педагогіки, необхідно назвати імена таких вчених, як В. Бондар, В. Засенко (підготовка до школи дітей з особливими потребами), Т. Дегтяренко (корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних закладах дошкільної освіти), А. Колупаєва, Л. Савчук (навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами), Л. Вавіна, В. Золотоверх (особливості діяльності спеціальних закладів дошкільної освіти), С. Миронова (робота фахівців з сім'ями,

які виховують дітей з особливими освітніми потребами), Н. Тарапака, Л. Кашуба, І. Кузава, Н. Заєркова, А. Трейтяк, О. Патрикеева, В. Шинкаренко (інклюзія в закладі дошкільної освіти), М. Шеремет (логопедична робота з дітьми з порушеннями мовлення), Т. Скрипник (технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом), Н. Софій (права дітей з особливими потребами на рівний доступ до якісної освіти), О. Мартинчук (підготовка студентів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими потребами) та ін.

Для розкриття основ корекційної дошкільної педагогіки (принципів, методів), опанування теоретичних та методичних засад освітньо-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із психофізичними порушеннями важливим є звернення до витоків становлення цієї складової педагогічної науки, визначення основних напрямів її еволюційного поступу, окреслення сучасних векторів і основних завдань її розвитку, зокрема інтегрованого навчання та пріоритетного напрямку як практичної, так і наукової педагогічної діяльності – інклюзивного навчання.

### **1. Історіографічний контент розвитку дошкільної корекційної педагогіки і спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями**

Сукупність знань корекційної педагогіки формувалася і накопичувалася у тривалому процесі розвитку практики навчання і виховання дітей, які мають різноманітні фізичні чи психічні вади.

У різні часи людське суспільство по-різному пристосовувалось до факту існування осіб із психофізичними порушеннями. «На всіх етапах свого розвитку людське суспільство не могло бути байдужим до тих, хто мав ті чи інші фізичні чи психічні порушення. Цих аномальних осіб не можна було не помітити, оскільки вони вимагали до себе особливої уваги» [11, с. 12]. Століттями неповносправні люди вважались недієздатними і юридично безправними. У дослідженнях таких учених, як М. Малофєєв, А. Пасторова, О. Шпек, В. Бондар, Н. Засенко, М. Ярмаченко та ін. зазначається, що протягом тривалого періоду традиційною була орієнтація на їх лікування та сегрегацію, а включення у суспільство було можливим лише за умови досягнення ними певного рівня та стану здоров'я; зокрема, вважалось, що дітей із психофізичними порушеннями краще за все навчати у спеціальних (корекційних) закладах, ніж у загальноосвітніх.

На основі такого підходу у системі освіти поступово виникали різноманітні форми спеціальної допомоги означеній категорії осіб,

що передбачали застосування різноманітних реабілітаційних та корекційних прийомів та методів навчання. З часом стало приходити розуміння, що поділ людей на «звичайних» та «особливих» фактично призводить до появи особливої групи, яка є досить вразливою. Бажання подолати подібне положення призвело до ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, коли вихованці із порушеннями психофізичного розвитку включаються в освітнє середовище здорових однолітків.

Наука не має достовірних відомостей щодо стану людей із психофізичними порушеннями у первісному суспільстві. Однак, є дані, які свідчать про те, що в ті часи особи, які були не в змозі брати участь у процесі добування їжі, гинули самі, або їх страчували.

На ранніх етапах рабовласницької формації особи з психофізичними порушеннями не мали права на життя й ще в ранньому дитинстві підлягали знищенню. Так, у Стародавній Греції (особливо у Спарті) умертвіння дітей з вадами мало місце аж до IV–V ст. нашої ери. Варто відзначити, що таку практику намагалися виправдати не тільки економічними мотивами (Аристотель), а й евгенічними міркуваннями (Платон). Умертвіння «дефективних» дітей мало місце і в Стародавньому Римі. Таке ставлення до дітей з порушеннями розвитку відзначалося у ряді місць Індії аж до XIX століття [11, с. 14].

У період Середньовіччя особи з фізичними вадами знаходилися в повній соціальній ізоляції, були нужденними, піддавалися інквізиторським катуванням й приниженням. Сформувалася традиція дискримінації осіб з фізичними й психічними порушеннями, оскільки суспільство не визнавало їх дієздатними. Таким людям не дозволялося брати участь у громадському житті, недостатність реальних уявлень про можливості розвитку дітей із психофізичними недоліками перешкоджали їх навчання та виховання. Зокрема, крайню непримиренність до осіб з психічними порушеннями виявляли протестантські реформатори Мартін Лютер та Джо Кальвін, які радили саджати недоумкуватих у в'язниці або кидати в річки [11, с. 16].

Існуючі в суспільстві дискримінаційні тенденції стосовно осіб з психофізичними порушеннями зберігалися до XIX ст. й знайшли відображення у тогочасних філософських трактатах.

Однак, у процесі становлення цивілізаційних форм державного управління людство перейшло від негативного до позитивного ставлення до осіб з психофізичними порушеннями. Зародження цих тенденцій бере початок з античної епохи. В Афінах вважали, що

сліпонароджені здатні краще пізнавати свій внутрішній світ, у них глибше розвивається розум і уява. Саме в Афінах було вперше підготовлено спеціальні програми для навчання сліпих громадян. Афіняни з особливою повагою ставилися до незрячих, які мали освіту, а незаможні сліпі одержували грошову допомогу. В історії людства збереглися імена великих сліпих, таких, як Гомер, Апій Клавдій, Геракліт Ефеський та ін. [7, с. 78].

Історичні дослідження спеціальної педагогіки засвідчують, що в період Середньовіччя суспільне становище людей з психофізичними вадами у Київській Русі принципово відрізнялося від країн Західної Європи.

На теренах нашої країни перші офіційні документи про опіку дітей з психофізичними порушеннями датують X ст. Саме в цей період київський князь Володимир Святославич відповідним указом (996 р.) зобов'язав Церкву дбати про них. В XI ст. при Києво-Печерській лаврі на кошти від княжих прибутків, що передавалися Церкві і монастирям, було відкрито притулок для сиріт, хворих та дітей з фізичними вадами, де не лише опікувались ними, а й навчали грамоти, живопису, різних ремесел тощо [2]. Дослідник Х. Замський зазначає: «У слов'янських державах, де на недоумкуватих (юродивих) дивилися як на «божих людей» і «блаженних», їх зазвичай оточували ореолом святості, з благоговінням вслухалися в їхній безглуздий лепет, вбачаючи в ньому божественне пророцтво. Нерідко служителі православної церкви, предписуючи ставитися до недоумкуватих з жалем, виправдовували існування дітей-ідіотів та калік ім'ям божим, божою волею і доводили, що ці нещасні діти потрібні на користь людей і Бога, щоб надати можливість віруючим творити ласку в ім'я Бога. Таким чином, церква, особливо православна, пробуджувала почуття співчуття до аномальних осіб і часто була ініціатором організації для них притулків, прихистків, благодійних товариств та інших заходів» [11, с. 16].

У XV–XVI ст. поширилися т. зв. богадільні-шпитальні. Від 2-ї пол. XVIII ст. у кожній губернії царської імперії було засновано прикази суспільної опіки, яким доручали нагляд за сирітськими будинками, шпиталями, будинками для невиліковно хворих і божевільних.

Дослідниця Т. Дегтяренко на основі вивчення численних історичних матеріалів, зазначає, що першими установами для утримання дітей із глибокою розумовою відсталістю й іншими патологіями стали лікарні. Вчена аналізує передумови заснування медичної допомоги (медичне лікування) дітям з проблемами

здоров'я (медична модель допомоги), яка з часом стала пов'язуватись з педагогічним напрямом допомоги: «У XVIII ст. з'явилися спеціальні навчально-виховні установи для сліпих і глухонімих, а пізніше й для розумово відсталих дітей. Спочатку вони були створені при лікарнях з ініціативи лікарів, однак, з певною педагогічною спрямованістю. До початку XX ст. педагоги дотримувалися медичної орієнтації, кваліфікуючи відхилення в розвитку як індивідуально-біологічні порушення. У зв'язку з цим основний акцент у педагогічному супроводі осіб з відхиленнями у психофізичному розвитку робився на лікуванні, виправленні наявних вад розвитку медичними засобами. Головне завдання педагогів, які мали справу з хворими дітьми, полягало в організації спеціального лікування за допомогою медикаментозних засобів, дієти, харчування, сенсомоторних тренувань, психотерапевтичних сеансів та ін. У європейських країнах цей напрям визначався як «лікувальна педагогіка». Медико-біологічна модель допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку була зумовлена, з одного боку, солідним авторитетом медичної науки, з іншого – недостатнім розвитком педагогічних знань у цій галузі» [7, с. 79].

З розвитком суспільства стверджується ідея про можливість і необхідність спеціально організованого навчання дітей з порушеннями психічного та фізичного розвитку. У той же час розпочинає своє становлення соціально-педагогічна модель допомоги. У нашій країні впродовж XX ст. система «спеціалізованих» (нині – спеціальних) закладів з надання освітніх послуг «аномальним» («дефективним») дітям стала складовою системи освіти. Почала розвиватись дефектологія як наука, об'єктом якої стали закономірності та особливості розвитку, виховання й навчання різних категорій «аномальних» дітей, предметом – діти з різними порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку [15, с. 24]. Необхідність активного залучення до життя суспільства осіб з психофізичними порушеннями стала предметом дискусій різних філософських і педагогічних напрямів.

У становленні наукових поглядів на спеціально організоване навчання дітей з психофізичними порушеннями мали вплив праці та ідеї мислителів різних філософських течій, таких як матеріалізм (К. Гельвецій доводив беззаперечну, вирішальну перевагу суспільного виховання над тим, що даровано людині природою), екзистенціалізм (Б. Паскаль, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, М. Бердяєв вважали, що основні властивості та якості осіб з психофізичними порушеннями визрівають самостійно, а будь-яке втручання ззовні

може лише завдати шкоду), психоаналітична філософія (З. Фрейд та ін. підкреслювали, що педагогічні засоби не спроможні нічого змінити, тому індивіду з психофізичними порушеннями важливо «пристосуватися» до життя, відкривши у собі внутрішні сили розвитку), прагматично-філософська течія (Чарльз Пірс уперше сформулювала так званий принцип прагматизму, який обумовив ігнорування систематичної наукової освіти й крайній практицизм у доборі навчального матеріалу для осіб з психофізичними вадами).

У цілому значення філософії для корекційної (спеціальної) педагогіки, спеціальної освіти є унікальним: світоглядні позиції різних філософських течій ставали методологічною основою розробки засад спеціально організованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Вплив на розвиток теорії дефектологічної науки мали педагогічні ідеї, практична та наукова діяльність відомих і маловідомих вітчизняних педагогів, які працювали в різних умовах суспільно-політичного розвитку України. Серед плеяди видатних вчених-дефектологів постають імена І. Сікорського, О. Щербини, А. Володимирського, І. Соколянського та інших.

Так, І. Сікорський одним із перших вітчизняних учених обґрунтував психологічні засади дошкільної педагогіки; послідовно обстоював необхідність розробляти психолого-педагогічні методи, спрямовані на посильний розвиток дітей з розумовими і психічними відхиленнями. Видатний психолог і педагог О. Щербина з прогресивних позицій розробляв питання організації і методичного забезпечення навчання і виховання сліпих дітей; піднімав питання про необхідність підготовки кадрів для роботи зі сліпими. А. Володимирський – вчений-дефектолог, лікар-психоневролог, одним із перших започаткував серію експериментальних досліджень проблем психічної діяльності аномальних дітей, порівняльного вивчення уваги і працездатності глухих і слабочуючих дітей, ролі спадковості в формуванні особистості дитини, впливу різних умов на її розвиток, врахування індивідуальних особливостей дітей у педагогічному процесі. Видатний український дефектолог І. Соколянський опрацював революційну для дефектологічної науки і практики систему навчання і виховання сліпоглухонімих дітей [37].

Проведення наукових досліджень з пошуків ефективних форм навчання дітей з психофізичними порушеннями зумовили появу нових науково обґрунтованих підходів до їх навчання та виховання. Було закладено базисні поняття допомоги особам з психофізичними порушеннями – компенсацію (біологічну та соціальну) та корекцію і

реабілітацію (як медичну, так і соціально-педагогічну), доведено їхню роль у становленні особистості дитини з психофізичними порушеннями.

У першій половині ХХ ст. науково-практичну діяльність з пошуку ефективних шляхів і засобів виховання й навчання дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (на той час вживалися терміни «дефективна», «аномальна» дитина) було орієнтовано не на наявні в них відхилення, а на психофізичні можливості, які мають бути актуалізовані й осмислені в контексті допомоги конкретній особі (Л. Виготський). На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що реабілітація повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину стала виявлятися в забезпеченні її усім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулюванні адекватної їй спільної з довкіллям діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогічна допомога [7].

Процес становлення державної системи спеціальної дошкільної освіти на теренах нашої країни почався в 20–30-х рр. минулого століття. До початку 70-х рр. була вибудована досить широка, диференційована мережа дошкільних закладів спеціального призначення: ясла-садки; дитячі садки; дошкільні дитячі будинки; дошкільні групи при яслах-садках, дитячих садах і дитячих будинках загального призначення, а також при спеціальних школах і школах-інтернатах. У ході становлення і розвитку мережі спеціальних дошкільних закладів вченими і практиками були розроблені принципи, методи і прийоми виявлення, корекції та профілактики відхилень у розвитку дітей, закладені традиції корекційного навчання і виховання дітей дошкільного віку, на яких в цілому будується система спеціальної дошкільної освіти і в теперешній час.

Було закладено організаційні принципи побудови спеціальної дошкільної освіти:

– комплектування закладів на основі провідного відхилення в розвитку. Таким чином, створювалися дошкільні заклади (групи) для дітей: з порушеннями слуху (глухих, слабочуючих); з порушеннями зору (сліпих, слабозорих, для дітей з косоокістю і амбліопією); з порушеннями мови (для дітей із заїканням, загальним недорозвиненням мови, фонетико-фонематичним недорозвиненням); з порушеннями інтелекту (розумово відсталих); з порушеннями опорно-рухового апарату.

– менша у порівнянні з масовими дитячими садками наповнюваність груп (до 15 вихованців).

– введення в итат спеціальних дошкільних закладів фахівців-дефектологів, таких як, олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, а також додаткових медичних працівників;

– здійснення освітнього процесу за спеціальними комплексними програмами навчання і виховання, розробленими для кожної категорії дітей дошкільного віку з відхиленням в розвитку;

– перерозподіл видів занять між вихователями і дефектологами. Так, заняття з розвитку мовлення, формування елементарних математичних уявлень, конструювання, з розвитку ігрової діяльності в окремих спеціальних дошкільних закладах проводились не вихователями, а вчителями-дефектологами;

– організації спеціальних видів занять, таких, як розвиток слухового сприймання та корекція звуковимови, розвиток зорового сприйняття, лікувальна фізкультура тощо.

– безоплатність. За відвідування дітей загальноосвітнього дошкільного закладу батьки вносили деяку плату; з батьків дітей з відхиленням у розвитку за перебування їх у спеціальному дошкільному закладі плата не стягувалась.

Вся робота в спеціальних дошкільних закладах була підпорядкована єдиній меті – допомогти сім'ям у вихованні «проблемних» дітей, максимально реалізувати їхні потенційні можливості.

Характерною ознакою радянської системи освіти були досить суворі правила прийому дітей з відхиленнями у розвитку в дошкільні заклади. Такі діти не приймалися в масові дитячі сади. Якщо ж у вихованця загальноосвітнього дошкільного закладу відхилення у розвитку виявлялися пізніше, під час освітнього процесу, то питання про переведення такої дитини у спеціальний дошкільний заклад вирішувалося безапеляційно і у короткі терміни. Це стало свідченням того, що радянська освіта відзначалась надзвичайною закритістю, ізолюваністю закладів для дітей з відхиленнями у розвитку, штучною відчуженістю вихованців від однолітків з нормальним розвитком та від суспільства в цілому. Крім того, був встановлений досить великий перелік діагнозів, які виключали можливість отримання дітьми, що мали певні порушення здоров'я, суспільної дошкільної освіти. Так, у спеціальні дошкільні заклади не приймали дітей з комбінованими, комплексними відхиленнями у розвитку. Зокрема, у дошкільні заклади для дітей з порушеннями слуху не підлягали прийому сліпоглухі діти, розумово відсталі діти. У той же

час у заклади для дітей з порушеннями зору та з порушеннями інтелекту не брали глухих і слабочуючих. Допомога таким дітям здійснювалася в поодиноких закладах, які мали місце лише в окремих регіонах країни. Крім того, не підлягали прийому діти, які страждали на епілепсію, шизофренію, психопатоподібною поведінкою, діти з розумовою відсталістю в ступені імбецильності й ідіотії, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, які потребували стороннього догляду. Сім'ї, які виховували таких дітей, змушені були покладатись лише на свої сили, а допомога дітям обмежувалася медичними заходами. Слід відзначити, що зарахувати дитину у ясла-садок можна було лише з 2-річного віку, а в дитячий сад – з 3-х років. Діти раннього віку були об'єктом уваги охорони здоров'я і не підлягали психолого-педагогічній діагностиці.

У нашій країні педагогічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку надавалась виключно у державній системі спеціальних закладів. У другій половині ХХ ст. на вітчизняних теренах тільки система спеціальної освіти була здатна повністю забезпечити реалізацію завдань найближчої перспективи, зокрема не тільки надати якісну педагогічну допомогу дітям з психофізичними порушеннями, у тому числі і дошкільного віку, а й забезпечити комплексність корекційно-реабілітаційної (абілітаційної) допомоги в умовах навчальних закладів системи освіти. Тому найбільший досвід практичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в Україні накопичений саме в системі спеціальної освіти.

Створена мережа спеціальних дошкільних закладів була значним досягненням в організації тодішньої системи дошкільної освіти, проте виявилася недостатньо гнучкою щодо великої групи дітей з особливими потребами, які не підпадали під норми відбору і комплектування таких закладів [35].

Нові реалії 90-х років минулого століття, зокрема демократизація українського суспільства, поширення ідей гуманізації й пріоритетів особистості, прийняття освітніх Законів і Концепцій запровадили нову державну політику у сфері освіти, зокрема, визначили нові організаційно-правові аспекти спеціальної освіти, що забезпечило можливості функціонування широкої мережі освітніх закладів, в яких діти раннього та дошкільного віку з особливими потребами, а також їхні родини могли отримувати необхідну психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у нашій країні склалася широка мережа дитячих закладів нового типу, зокрема навчально-реабілітаційні центри і навчально-виховні комплекси

компенсуючого типу (заклад дошкільної освіти-початкова школа), де здійснюється своєчасна допомога дітям з різними патологіями, задовольняються їхні потреби в освіті, вихованні, соціальній допомозі, лікуванні, корекції та підготовці до інтеграції в суспільство. Одним із завдань дитячих закладів цього типу є забезпечення наступності в системі спеціальної неперервної освіти, першою ланкою якої є дошкільна освіта [8, с. 8–10].

Інтеграція освіти Україні в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський рівень освітніх послуг, сприяла тому, що у 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу.

В Україні почали вживатися заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [6, с. 23–24]. Метою спеціальної освіти стало забезпечення повноцінного та гідного життя осіб із особливостями психофізичного розвитку, їхньої підготовки до активної участі в житті суспільства, включення в соціальні відносини. На зміну спеціальному навчанню прийшла нова, більш прогресивна форма здобуття освіти – інклюзивна [1, с. 13].

Аналізуючи модернізацію освітньої гадузі в Україні, дослідниця А. Колупасва зазначає, що нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей із особливими потребами і їх здорових однолітків. Важлива умова цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо [18, с. 9–10].

За даними Міністерства освіти та науки України, в Україні функціонує понад 50 навчально-реабілітаційних центрів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні заклади дошкільної освіти та 1200 спеціальних груп у закладах дошкільної освіти масового типу, у яких перебуває близько 45 тис. дітей дошкільного віку [39].

За останні роки в нашій державі схвалено понад шість десятків правових документів, які висвітлюють законодавчі й нормативні засади організації освітньо-корекційної роботи з дітьми, зокрема раннього та дошкільного віку, що мають особливості психофізичного

розвитку. Серед них одними з найголовніших є: Конституція України; Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Концепція розвитку інклюзивної освіти, Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг», Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти, Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, Наказ МОН України «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» тощо, у яких регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку.

В Україні затверджено державні та національні програми, цільову комплексну програму «Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб із вадами фізичного і психічного розвитку», в яких йдеться про рівний доступ до якісної освіти. Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» наголошується на необхідності «вдосконалення освіти дітей із вадами психофізичного розвитку в системі закладів суспільного виховання, забезпечення їх повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної психологічної та трудової реабілітації».

09 серпня 2017 року українським урядом було схвалено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки і затверджено план заходів з реалізації її I-го етапу, одним із показників якого є щорічне збільшення (починаючи з 2018 року) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30% від загальної кількості дітей з ООП [32].

28 вересня 2017 року набрав чинності Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Новий закон відкрив шлях до впровадження реформи «Нова українська школа» [33]. Він регулює

суспільні відносини в процесі реалізації конституційного права людини на освіту, права та обов'язки фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти, а також вносить суттєві зміни до цілої низки законів, у тому числі до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту».

6 вересня 2018 року був ухвалений Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», який спрямований на подальшу імплементацію міжнародних стандартів у сфері захисту прав осіб з ООП, створення толерантного і рівного для всіх освітнього середовища [28].

З метою унормування питання фінансування навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних і спеціальних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти, закладах позашкільної, професійної (професійно-технічної) і вищої освіти I–II рівнів акредитації, були внесені зміни до Бюджетного кодексу України щодо виділення окремої субвенції з державного бюджету на надання державної підтримки особам, що мають психофізичні порушення [27].

Серед стратегічних цілей сучасної дошкільної освіти зазначено, що освіта у закладах дошкільної освіти має бути доступною для всіх дітей. Про це, зокрема, йдеться у Оперативному плані Міністерства освіти і науки України до 2024 року, затвердженого наказом МОН від 27.12.2019 р. № 1640. Планом передбачено забезпечення безбар'єрного та інклюзивного доступу до закладів дошкільної освіти.

25 червня 2020 року на сайті Міністерства освіти і науки України було розміщено Лист МОН № 1/9-348 на виконання завдання 1.2.5 «Створення сучасного, безпечного та комфортного освітнього середовища» оперативного плану Міністерства освіти і науки України до 2024 року, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 27.12.2019 р. № 1640, в якому було надано рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій в закладах дошкільної освіти.

Нині в Україні створюється нова мережа служби системної підтримки і супроводу дітей з ООП – Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), основним завданням яких є здійснення комплексної

психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання їм психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і супровід таких дітей від 2–х до 18 років. Принциповим є наближення ІРЦ до місця проживання дітей на рівні територіальних громад і районних центрів. Оцінка дітей в ІРЦ здійснюється за міжнародними тестами WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD, що стало можливим у результаті переходу від використання МКХ до МКФ-ДП шляхом прийняття Міністерством охорони здоров'я України наказу від 23.05.2018 № 981 [30]. На базі ІРЦ формується Єдиний державний реєстр дітей з ООП, реєстр фахівців і реєстр закладів освіти з використанням Google-карти. З метою методичного й аналітичного забезпечення діяльності ІРЦ постановою Кабінетом Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617 затверджено Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти [10].

Віднедавна до нормативно-правових актів щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центрів внесено зміни (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами»). Зокрема, усунуто норму щодо нижньої межі віку дитини для проведення комплексної оцінки потреб (наразі до інклюзивно-ресурсних центрів батьки можуть звертатися від народження дитини, а не з 2 років, як було раніше) та визначено основні завдання інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

У межах реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, пріоритетними завданнями залишаються створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища.

Необхідними умовами формування інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти є подолання соціальних та психологічних бар'єрів, впровадження педагогіки партнерства, створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти в межах безбар'єрного фізичного простору.

Вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки здійснюються фундаментальні та прикладні дослідження, у яких вивчаються різноманітні питання освіти дітей з особливими потребами, зокрема і дітей раннього і дошкільного віку. Серед цих питань актуалізуються наступні: розробка нових моделей освітньої й

соціально-реабілітаційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку; розробка наукових й методичних засад та розширення практики інклюзивного навчання; створення інклюзивного освітнього простору; розвиток й осучаснення системи спеціальних освітніх і реабілітаційних закладів; удосконалення соціально-педагогічної допомоги й підтримки дітей з відхиленнями психофізичного розвитку; впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя тощо.

У процесі розробки сучасних моделей освіти дітей з психофізичними порушеннями вагоме значення має досвід українських вчених – А. Володимирського, Л. Булахової, А. Гольдберг, П. Гуслистого, Н. Засенко, І. Єременка, П. Коваленко, М. Козленка, Г. Костоюка, А. Краєвського, І. Левінсона, Д. Ніколенка, О. Смалюги, Н. Стадненко І. Соколянського, Є. Соботович, М. Тарасевича, А. Поліщука, П. Протопопова, О. Теплицької, К. Турчинської, М. Ярмаченка та інших, які не тільки обґрунтовано довели значущість суспільної турботи про дітей з особливостями розвитку, а й зробили непересічний внесок у вивчення природи, причин, сутності дефективності, в розробку теоретичних і методичних основ їхнього навчання і виховання [37].

Нову сторінку в освіті дітей з психофізичними порушеннями було відкрито завдяки науковому пошуку таких дослідників, як В. Бондарь, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Колишкін, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, Г. Мерсіянова, А. Обухівська, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Стадненко, М. Супрун, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов та ін.

Українські науковці, взявши до уваги досвід розвинених країн світу, визначили інноваційні стратегії у системі освіти дітей з особливими потребами в нашій країні, зокрема обґрунтували й розробили концептуальні засади спеціальної та інклюзивної освіти, окреслили нові напрями та актуальні завдання корекційно-реабілітаційної роботи.

Отже, становлення корекційної (спеціальної) педагогіки, зокрема дошкільної її складової, пройшло непростий шлях з повного соціального неприйняття осіб (дітей) з різними порушеннями розвитку до зміни суспільного ставлення до осіб з розумовими та фізичними вадами, усвідомлення не тільки можливості навчання, а й права на освіту дітей з порушенням слуху, зору, інтелекту.

Реформування системи спеціальної освіти на сучасному етапі актуалізує підготовку дітей із порушеннями психофізичного розвитку до інтеграції в загальноосвітній простір. Це забезпечується оновленням змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі сучасних інноваційних підходів, урахування прогресивних світових тенденцій; комплексною допомогою дітям з різними порушеннями психофізичного розвитку; розробкою правових документів, які висвітлюють законодавчі й нормативні засади організації освітньо-корекційної роботи з дітьми, зокрема раннього та дошкільного віку тощо.

## **2. Інтеграція та інклюзія як педагогічні детермінанти в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні**

У даний час держава перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо визнання права на освіту всіх без винятку дітей.

Суб'єктом освітньо-корекційної діяльності є особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

У нормативно-правових документах та практиці надання спеціальних освітніх послуг використовуються різні терміни для позначення цієї категорії дітей. Найбільш поширеними на часі є такі: діти з вадами (порушеннями) психофізичного розвитку; діти з особливими освітніми потребами; діти, що потребують корекції психофізичного розвитку; аномальні діти; діти з обмеженими можливостями життєдіяльності, неповносправні діти, дефективні діти, діти-інваліди тощо. У освітній галузі України найбільш прийнятними є три перших терміни.

У міжнародно-правових документах, державних законодавчо-нормативних актах загальнозживаним є термін «*діти з особливими потребами*», відповідно до якого називають осіб, які мають стійкі розлади функцій організму, зумовлені захворюванням, наслідками травм чи з вродженими вадами, що призводять до обмеження життєдіяльності. До цієї категорії належать діти з проблемами фізичного та розумового розвитку, з психоневрологічними захворюваннями, захворюваннями серцево-судинної системи, з малими та затухаючими формами туберкульозу, а також діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.: Серед дітей з порушеннями психічного та (або) психофізичного розвитку є діти з порушенням зорової функції, порушенням слухової функції, з складними порушеннями мовлення, з затримкою психічного розвитку, з синдромом Дауна, з порушеннями аутистичного спектру, з порушеннями опорно-рухового апарату, з емоційними

порушеннями; з складними (комплексними) порушеннями розвитку, з вираженою девіантною поведінкою та ін.

Разом з тим тривалий час вітчизняною наукою та практикою використовувався такий термін, як «діти-інваліди».

Згідно Закону України «Про реабілітацію інвалідів», дитина-інвалід – особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [34].

Термін «інвалід», міжнародне визначення якого вперше було зафіксовано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 році, визначає дитину з інвалідністю, яка не може самостійно забезпечити повністю чи частково свої життєві потреби повноцінного особистого або соціального життя, через вроджені чи набуті фізично-розумові вади.

Глобалізація завдань соціальної інтеграції таких дітей, готовність суспільства і держави переосмислити своє ставлення до них з метою забезпечення рівних прав у різних галузях життя, включаючи освіту, вимагає відповідних змін і у категоріально-понятійному апараті. Сам термін «інвалідність», з огляду на його дискримінаційність та образливість звучання, поступово витісняється із загального вжитку. Наростає розуміння, що інвалідність – це просто одна з форм унікальності дитини, а унікальною по-своєму є кожна дитина.

Соціальна модель суспільного буття детально окреслена у Конвенції ООН про права дитини і розуміється як така, що забезпечує дотримання рівних прав людини, створення середовища, яке б могло задовольнити потреби людей з інвалідністю, зокрема виховати ставлення до них як до людей з особливими потребами, розробити відповідні правові норми, адаптувати архітектуру та транспортні засоби [36].

Введення у вжиток терміну «діти з особливими потребами» спонукає до концентрації уваги перш за все на дитині, її індивідуальності та особистості, а потім тільки на обмеженні чи ваді цієї особи як ознаки другорядної. Дане поняття покликане витіснити з широкого вжитку терміни «аномальні діти», «діти з порушеннями розвитку», «діти з відхиленнями», які конкретизують їх як інвалідів, ідіотів та даунів, що вказує на ненормальність та неповноцінність людини [20, с. 89]. Підтвердженням логічності використання цього терміну може слугувати твердження видатного дослідника, дефектолога Л. Виготського: «Тим часом зрозуміло кожному, що

сліпа чи глухоніма дитина насамперед є дитина і вже потім – дитина особлива, сліпа чи глухоніма» [5, с. 256].

В останні роки в умовах нашої соціокультурної обстановки широкого вжитку набуває термін «діти з особливими освітніми потребами» як більш справедливий у плані освіти дітей.

Новий термін «діти з особливими освітніми потребами» пов'язаний з утвердженням принципів інтегрованої та інклюзивної освіти. Він є твердженням відкритого громадянського суспільства і засвідчує потребу суспільства відобразити в мові нове розуміння прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку на отримання освіти.

Поняття «відхилення в розвитку», «порушення у розвитку» залишаються у корекційній педагогіці базовими, що визначають характер розвитку дитини. У Л. Виготського ці поняття використовуються у вигляді терміна «ухилення розвитку» [4, с. 274].

Нині спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену та диференційовану систему освітніх (корекційних) закладів, реабілітаційних і медично-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) груп (класів) при закладах освіти та ін. Зокрема, систему закладів дошкільної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, складають:

1) будинки дитини – дошкільні навчальні заклади для дітей віком до чотирьох років;

2) спеціальні та санаторні дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років;

3) дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, у складі яких можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові;

4) дошкільні навчальні заклади (центри розвитку дитини) системи освіти, в яких забезпечується фізичний, розумовий та психологічний розвиток, корекція психологічного і фізичного розвитку, надання системної консультативно-методичної допомоги сім'ям, включення батьків до процесу виховання та реабілітації дитини, а також здійснюється оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.

Розвиток системи спеціальної освіти пов'язаний з подальшою диференціацією та удосконаленням діючої мережі корекційних закладів, відкриттям нових типів закладів, в яких надається

комплексна допомога і підтримка дітям із особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у масові заклади дошкільної освіти.

З цього приводу вітчизняні науковці В. Бондар та В. Золотоверх зазначають: «Характерною тенденцією сучасного стану розвитку спеціальної освіти є сформованість у суспільстві сталого прагнення до її структурного удосконалення, диференціації, охоплення навчанням таких категорій дітей, які раніше перебували за межами спеціальних шкіл та утримувалися в закладах закритого типу (діти з помірною, тяжкою, глибокою розумовою відсталістю)» [3].

Удосконалення спеціальної системи освіти шляхом впровадження ідей спільного навчання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніх здорових однолітків потребує переосмислення існуючих моделей дошкільної освіти та організації медико-психолого-педагогічного супроводу в умовах інтегрованої та інклюзивної освіти.

Відтак, у сучасній практиці надання допомоги дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку, актуалізовано два підходи:

- 1) інтегроване навчання в спеціальних (корекційних) групах загальноосвітніх закладів дошкільної освіти (ЗДО);
- 2) інклюзивне навчання.

**Інтегроване навчання** – це спільне навчання дітей-інвалідів та дітей з незначними порушеннями та відхиленнями у розвитку разом із здоровими однолітками з метою полегшення процесу їхньої соціалізації та інтеграції. Означене поняття має два самостійних значення:

1) як спільне навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в спеціальному класі (групі) загальноосвітнього закладу освіти за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами [9, с. 200].

2) як педагогічна система, що орієнтується на формування системного бачення світу, застосовуючи свої особливі форми і методи навчання [19, с. 5].

Термін «*інтеграція*» (з латинськ. *integrare* – заповнювати, доповнювати, *integer* – цілий) – це вибіркове переміщення дітей з психофізичними вадами у загальноосвітні заклади [25, с. 12].

У науковій літературі термін «інтеграція» людей з порушеннями психофізичного розвитку вживається у кількох значеннях. У *широкому* значенні він визначається як процес і результат надання людині з порушеннями психофізичного розвитку прав та реальних можливостей бути задіяною у всіх видах соціального життя

суспільства нарівні і разом з усіма його членами. У вузькому значенні інтеграція в освіті – це залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної освіти [14]. Тобто, інтеграція в системі освіти означає створення єдиного освітнього простору, що передбачає зближення загальної та спеціальної освіти, а також навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах, наближених до звичайних.

У більшості країн Заходу принцип інтегрованого навчання дітей із затримками розвитку був запроваджений ще у 60-70 рр. ХХ ст. У Сполучених Штатах Америки тисячі дітей з синдромом Дауна навчилися писати, читати, навіть пішли до школи [38].

Науковцями визначено такі *форми* інтегрованого навчання дітей із психофізичними порушеннями:

- *комбінована* (коли дитина навчається у групі здорових однолітків та отримує систематичну допомогу корекційного педагога),

- *часткова* (окремі діти частину дня проводять у спеціальних групах, іншу частину – у звичайних),

- *тимчасова* (діти із психофізичними вадами та їхні здорові однолітки об'єднуються у групи для проведення спільних прогулянок, свят, змагань тощо),

- *повна* (одна–дві дитини з відхиленнями в розвитку вливаються в звичайні групи дитячого садка, а корекційну допомогу їм надають батьки під контролем спеціалістів) [40, с. 4].

Українські фахівці (Ю. Найда, Н. Софій, М. Шеремет, Л. Фомічова та ін.) окремою формою інтеграції вважають навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціалізованих групах масового закладу освіти. Натомість, на думку дослідниці І. Кузави, за такого навчання комунікативна взаємодія дітей одного віку і з унормованим розвитком, і з особливими освітніми потребами не стає більш активною і змістовною, оскільки спілкування особливих дітей обмежується перебуванням в стінах окремої групи, що ускладнює їхнє пристосування до загальних умов відповідного навчального середовища [22, с. 121].

Зарубіжні вчені Т. Бут, Д. Деппер, Д. Лупарт, Т. Лорман та ін. зазначають, що інтеграція виступає противагою сегрегації (лат. *Segregatio* – відділення – різновид дискримінації) й позначає перехідний поступ до інклюзії, як інноваційної освітньої системи.

Відтак, як зауважують вітчизняні учені В. Бондар, В. Синьов та ін., логічним продовженням ідей інтегрованого навчання є **інклюзивне навчання** як процес і результат включення (об'єднання)

дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі (групі) загальноосвітнього закладу [9, с. 194].

*Інклюзивна освіта* – термін, який вперше прозвучав у *Саламанкській декларації* про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні зазначено: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [29].

Українська вчена А. Колупаєва зазначає, що інклюзія орієнтується на пошук нових способів задоволення освітніх потреб кожного учасника відповідно до навчальної ситуації та контингенту дітей. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь в освітньому процесі для отримання бажаного результату [16, с. 24].

Інклюзивна освіта, на думку вчених, є логічним продовженням ідей інтегративної освіти; *інклюзія* – це більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різноманітних потреб усіх дітей. Саме тому ці два терміни є спорідненими, але не рівнозначними, оскільки характеризують різний ступінь включення дітей з психофізичними вадами в освітню систему. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, на противагу інтегрованому, це передусім пристосування середовища до особливих потреб дитини з особливостями психофізичного розвитку [16, с. 24]. У науковій монографії А. Колупаєвої та О. Таранченко читаємо про це: «Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, що дають змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно

враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічні щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи здобуття освіти особами з особливими потребами» [17, с. 44].

Розмежовуючи ці два поняття, слід зазначити, що інклюзія є процесом, який відбувається з індивідами (соціальними групами), а інтеграція – процес, який відбувається у самому суспільстві. Тобто, інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки.

Враховуючи те, що інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка, на протипагу медичній, розглядає порушення розвитку як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, проблема практичної розробки та впровадження інклюзивного навчання є пріоритетним напрямком як практичної, так і наукової педагогічної діяльності.

Важливим для розуміння інклюзії в освіті є інструмент моніторингу *«Індекс інклюзії»*, який був розроблений у 2006 році британськими вченими Мелом Ейнскоу та Тоні Бутом за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управліннь освіти, учених і представників громадських організацій людей з інвалідністю. На сьогодні *«Індекс інклюзії»* перекладений на 34 мови і використовується у 15 країнах світу. У 2011 році *«Індекс інклюзії»* був перекладений на українську мову і, після його апробації, був схвалений Міністерством освіти для використання у закладах дошкільної, загальної середньої і вищої (професійно-технічної) освіти України. 2011 року вийшов друком навчально-методичний посібник *«Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад»*, зміст якого складає добірка практичних матеріалів, спрямованих на планування дій зі створення та розвитку в закладах дошкільної освіти інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчально-виховного процесу [13].

Інклюзивне навчання певною мірою не є альтернативним спеціальній освіті. Воно значно розширює її можливості. Тобто, інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивні заклади освіти мають працювати в тісному зв'язку із спеціальними та загальноосвітніми закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей.

Як свідчить досвід, процес інклюзії залежить від віку, статті, категорії порушень психофізичного розвитку, а також від готовності суспільства прийняти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку у загальноосвітнє середовище. Найбільш успішним цей процес є у ранньому та дошкільному віці.

Дошкільне дитинство – унікальний період у житті людини. Зокрема, він позначений тим, що забезпечує загальний розвиток особистості – основу для подальшого набуття відповідних знань та навичок і опанування різних видів діяльності.

Крім того, у дошкільний період у дітей немає ніяких упереджень стосовно своїх однолітків із обмеженими можливостями (ці упередження вони засвоюють від дорослих). У них легко виховується ставлення до фізичних та психічних недоліків, так само як і до індивідуальних особливостей інших людей (колір очей, волосся, тембр голосу і т.п.).

Відтак, як засвідчує науковець І. Кузава, саме дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти, незважаючи на те, що включення дітей відбувається лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), але не в загальному освітньому процесі. Педагогічний процес у закладі дошкільної освіти передбачає як догляд та турботу про дітей, так і процеси їх виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх дефіцитів у розвитку. Поділяючи думку інших учених на процес залучення дітей дошкільного віку у масові ЗДО, дослідниця вважає, що така практика змінює перш за все установки педагогів на дітей, оскільки дитина з порушеннями розвитку має певні конкретні особливості, які слід враховувати в освітньому процесі, що передбачає наявність у педагога відповідних фахових компетентностей, розвинені особистісні професійно орієнтовані якості, адже керувати вихованцями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Тому, щоб професійно вирішувати проблеми освіти таких дітей, вкрай важливо створювати однакові умови кожному з них та враховувати при цьому їхні індивідуальні особливості [23, с. 152]. Про що, зокрема, зазначає О. Гаяш: «Кожна дитина по-своєму унікальна, і потреби кожної дитини специфічні. Дитина з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як особистість, яка має ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги. Завдяки сучасній комплексній допомозі у дітей з особливими потребами

спостерігаються позитивні зміни в особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері» [26, с. 5].

Наукові публікації з досліджуваної проблеми свідчать, що у закладах дошкільної освіти для дітей є доступними різноманітні види інклюзії: *епізодична* (дитина включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно в ігри чи на прогулянці); *часткова* (передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал у ході індивідуальної роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики і т. п. разом з іншими); *повна* (полягає у відвідуванні дитиною із психофізичними порушеннями вікової групи в режимі повного дня самостійно чи зі супроводом); *зворотня* (дитина продовжує відвідувати спеціальний заклад, але в таку корекційну систему включаються їхні здорові однолітки, які у рамках занять з корекційним педагогом беруть участь у спільній діяльності (1–2 дитини з вадами + 2–3 дитини із нормативним рівнем розвитку) [21, с. 132].

Приєм дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти без забезпечення належної підтримки (психолого-педагогічного супроводу, архітектурних пристосувань, супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання) носить назву стихійної інклюзії.

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти, переведення та відрухування, формування груп здійснюється відповідно до Положення про заклад дошкільної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 (Офіційний вісник України, 2003 р., № 11, ст. 476; 2021 р., № 13, ст. 535)

Успіх інклюзивного навчання дітей дошкільного віку з особливими потребами залежить від багатьох чинників. Зокрема, від удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у галузі інклюзивної освіти; відповідної підготовки фахівців до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку; грамотно організованого психолого-педагогічного супроводу та злагодженої командної роботи педагогічних, медичних працівників та батьків; приведення території закладу, будівель та приміщень у відповідність із вимогами державних будівельних норм щодо закладів дошкільної освіти та інклюзивності; створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі забезпечення освітнього

процесу необхідними навчально-методичними і навчально-наочними посібниками, навчально-дидактичним та ігровим обладнання; облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять тощо.

Згідно Конвенції про права дитини, Конституції України, батьки мають право обирати місце навчання для дитини за місцем проживання.

З 2019 р. почали діяти затверджені правила, за якими мають створюватися і працювати інклюзивні групи для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. У державному документі, зокрема, зазначено, що здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів; навчально-виховний процес в інклюзивному закладі дошкільної освіти здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посилює для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Тому, крім вихователя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вихователя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння, надає психологічні й корекційні послуги. В інклюзивних закладах наповнюваність дитячих груп є меншою у порівнянні із звичайними закладами дошкільної освіти. Тривалість психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять визначається відповідно до віку дітей та виду діяльності за освітніми напрямами. Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на загальнолюдських цінностях та спрямована на забезпечення соціалізації, розвиток комунікативних навичок, навичок самостійності та самообслуговування тощо [31].

На кінець 2019 року 2359 дітей з порушеннями у психофізичному розвитку отримували дошкільну освіту в інклюзивних групах. Державою також передбачено фінансову підтримку – у бюджет 2019 року вперше було закладено кошти на інклюзивну освіту в дошкільлі. Безпосередньо на корекційно-розвиткові заняття та обладнання для них було спрямовано 37,2 млн грн.

У процесі організованого спільного перебування в інклюзивній групі ЗДО для кожної дитини мають бути створені найкращі умови для освіти й набуття соціального досвіду у сфері комунікації та емоційно-оцінних відносин; взаємодії з однолітками, вихователем, батьками; оволодіння різноманітними способами змістовно-

наповненої діяльності – ігрової, пізнавальної, навчальної, творчої, мистецької, побутової, природоохоронної, дозвіллевої та ін; розвитку самостійного мислення, здібностей та формування ціннісних компетенцій тощо. Під такими умовами ми розуміємо як відповідне фізичне й навчально-методичне оснащення, так і створення соціально-сприятливого мікроклімату, і які в цілому можемо охарактеризувати як належне інклюзивне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти. Таке середовище сприяє формуванню широкого спектру особистісних якостей у дітей, почуттю відповідальності й толерантності, поваги до багатоманітності, залучає всіх учасників освітнього процесу до активної діяльності та спілкування, що сприяє їхньому успішному розвитку й набуттю життєвої компетентності, а, отже, створює передумови формування нового суспільства – високорозвиненого, творчого, здатного розуміти та сприймати кожного.

Організувати освітньо-корекційну роботу, створити належне інклюзивне середовище у ЗДО допоможуть педагогам різноманітні навчальні й методичні матеріали, що останнім часом опрацьовуються різними службами, товариствами, окремими науковцями і практиками. Це, зокрема, такі програми і посібники для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби: Коваль Л. В., Луценко І. В., Компанець Н. М. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ. Методичний посібник (Лист ІМЗО від 18.05.2018 № 22.1/12-Г-2664); Гладченко І. В. Фізичне виховання і основи здоров'я. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Методичні рекомендації. Серія «Світ навколо мене» (Лист МОН від 05.05.2015 № 1/11-6383.5); Мякушко О. І., Міненко А. В. Довкілля і розвиток мовлення. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Методичні рекомендації. Серія «Світ навколо мене» (Лист МОН від 05.05.2015 № 1/11-6383); Трофименко Л. І. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Навчально-методичний посібник (Наказ МОН України від 29.04.2016 № 4792) та ін.

Варто зазначити, що практична реалізація інклюзивної освіти дітей з особливими потребами ще залишає за собою низку *проблем*. Серед відкритих питань є наступні: покращення матеріально-технічного оснащення закладів дошкільної освіти; подальший розвиток безбар'єрної соціальної інфраструктури; розробка директивних, програмно-методичних й навчальних матеріалів та

спеціальної літератури; підготовка фахівців для роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного освітнього процесу, налагодження взаємодіяльності педагогічного колективу закладу та батьків дітей з особливими потребами; подолання прогалин у належному фінансуванні інклюзивної освіти тощо. Відтак, залишаються певні труднощі на шляху широкого запровадження організованого спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку і їхніх однолітків з нормативним розвитком. З метою їх подолання, як зазначає дослідник О. Заярнюк, «потрібно створити необхідні умови для повноцінного навчання дітей з особливими навчальними потребами у навчальних закладах, включаючи підготовку педагогічних працівників, надання індивідуальної підтримки в ході здобуття освіти з урахуванням потреб дитини, нозології захворювання, отриманні та обробці інформації для засвоєння навчальної програми, забезпечити їм державну підтримку. Важливим є формування позитивної громадської думки щодо інклюзивної освіти шляхом залучення до цієї справи засобів масової інформації, організації інформаційних кампаній, які б сприяли виконанню законів, спрямованих на здобуття освіти дітей з інвалідністю» [12, с.192].

Отже, на зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти, завдяки яким діти з особливими потребами отримують можливість перейти зі спеціальних закладів освіти у масові за місцем проживання. Сучасні підходи щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачають в першу чергу запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання. Інтеграція відображає спробу залучити дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів, а інклюзія передбачає пристосування таких закладів та їхньої загальної освітньої філософії й політики до потреб усіх дітей – як з нормативним розвитком, так і тих, котрі мають психофізичні порушення. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

## **ВИСНОВКИ**

Опрацювання заявленого питання дозволяє зробити відповідні узагальнення й висновки, а саме:

– однією із галузей сучасної корекційної (спеціальної) педагогіка є дошкільна корекційна педагогіка, що вивчає проблеми теорії та практики навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку

дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Для розкриття основ корекційної дошкільної педагогіки важливим є звернення до витоків становлення цієї складової педагогічної науки, визначення основних напрямів її еволюційного поступу, окреслення сучасних напрямів її розвитку;

– сукупність знань корекційної педагогіки, зокрема і її дошкільної складової, формувалася і накопичувалася у тривалому процесі розвитку практики навчання і виховання дітей, які мають різноманітні фізичні та (або) психічні порушення;

– ставлення до людей з психофізичними порушеннями змінювалося упродовж тисячоліть – від агресії до розуміння необхідності піклуватися про них, від розуміння можливості навчання для деяких категорій «особливих» дітей до визнання необхідності і права таких дітей на повноцінну й якісну освіту. Однак, тривалий час вважалось, що дітей із психофізичними порушеннями краще за все навчати у спеціальних (корекційних) закладах, ніж у загальноосвітніх;

– поширення ідей спочатку інтеграції, а надалі – інклюзії кардинально й незворотно змінило освітній простір, відкривши широкі можливості, зокрема навчання, соціалізації, подальшого працевлаштування, для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта, на думку вчених, є логічним продовженням ідей інтегративної освіти; *інклюзія* – це більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різноманітних потреб усіх дітей. Саме тому ці два терміни є спорідненими, але не рівнозначними, оскільки характеризують різний ступінь включення дітей з психофізичними вадами в освітню систему;

– пріоритетом і стратегічною метою дошкільної освіти в Україні сьогодні є забезпечення її якості та доступності для кожної дитини незалежно від індивідуального розвитку, місця проживання, матеріального забезпечення, соціального походження тощо. А, отже, саме дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти

– з 2019 р. почали діяти чіткі правила, за якими мають створюватися і працювати інклюзивні групи для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. У Постанові кабінету міністрів України зазначено, що здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів.

– імплементація міжнародних та Європейських стандартів щодо захисту прав та законних інтересів осіб з особливими освітніми потребами забезпечила реалізацію в нашій країні державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, що в першу чергу виявляється у дотриманні їх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної, зокрема дошкільної, освіти; збільшення кількості закладів з інклюзивною формою навчання, готових до надання освітніх послуг дітям раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

## **АНОТАЦІЯ**

Підрозділ присвячено питанням історичного розвитку корекційної дошкільної педагогіки й спеціальної дошкільної освіти та викликам сучасної освітньої практики дітей дошкільного віку з особливими потребами, що актуалізують питання навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку таких дітей, їхню максимальну соціальну адаптацію та інтеграцію у суспільство, зокрема, в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання характеризується як особлива освітня система, що є доступною для всіх дітей, незалежно від варіативності їхнього психофізичного розвитку. Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими потребами у масових закладах дошкільної освіти розглядається як таке, що здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Болдирева В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 10–13.
2. Бондар В. І., Засенко В. В. Дефектологія : Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007. URL: [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=23856](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23856)
3. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Диференційоване навчання учнів з особливостями інтелектуального розвитку в інтегрованих класах як умова рівного доступу до якісної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія 17. Теорія і практика навчання та*

виховання. Випуск 31. Збірник наукових праць / За наук. ред. академіка В. І. Бондаря. К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманов, 2019. С. 3–8.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 369 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

6. Гаяш, О. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції «Спеціальна освіта: стан та перспективи»* (Харків, 17–18 травня 2017 р.). Х., С. 23–25.

7. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як спільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 78–84.

8. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2019. 302 с.

9. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. К. : «МП Леся», 2011. 528 с.

10. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF>

11. Замский Х. С. Умственно отсталые дети : История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. М. : НПО «Образование», 1995. 400 с.

12. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190-193. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_eim\\_2015\\_11\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_eim_2015_11_45)

13. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навч-метод. по-сіб. / Кол. авторів: Патрикеева О. О., та ін./ під заг. ред.. В. І. Шинкаренко. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 110 с.

14. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : Навчально– методичний посібник / [Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.] / за заг. ред. Даниленко Л. І. К. : Самміт книга, 2007. 128 с.

15. Коберник Г. Н., Синева В. Н. Введение в специальность [для спец-ти 2111 «Дефектология»] К. : Вища школа, 1984. 144 с.

16. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

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

18. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7–11.

19. Коношова А. Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : Монография. Мн.: НИО, 2003. 232 с.

20. Крижанівська О. П. Етимологія поняття «Діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2012. Випуск 2 (14). С. 87–91.

21. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 130–135.

22. Кузава І. Б. Методологічні основи дослідження проблеми інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 6 (50) С. 116–127.

23. Кузава І. Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. 148-160. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop\\_2013\\_10\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2013_10_16).

24. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : [учебное пособие для высш. пед. учреждений образования специальности «Дефектология»] Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.

25. Назарова Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена : «Компенсующее обучение : опыт, проблемы, перспективы». М., 1996. Ч. 1. С. 28–39.

26. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні

рекомендації / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.

27. Про внесення змін до Бюджетного кодексу України : Закон України від 22 листопада 2018 року № 2621-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2621-19>

28. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 № 2541-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19>

29. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912). URL : [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/)

30. Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: Наказ МОЗ України від 23.05.2018 № 98. URL : <http://moz.gov.ua/article/news/moz-zatverdiv-pereklad-mizhnarodnoi-klasifikacii-funkcionuvannja>

31. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-p>

32. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядження КМУ від 9.08.2017 № 526-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80>

33. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

34. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні. Закон України № 2961-IV від 6 жовтня 2005 року. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2006. № 2–3. Ст. 36.

35. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. 10-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 400 с.

36. Українська Конвенція ООН про права дитини; Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. URL : [www.unicef.org.ua](http://www.unicef.org.ua)

37. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях : Навч. посіб. / За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.

38. Уманець Г. М., Кобзар О. В., Кулеш В. О. Інклюзивна освіта : Особливій дитині – особлива увага. Донецьк : Витоки, 2010. 135 с.

39. Шевченко В. Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами в незалежній Україні. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 8 (82). С. 266–275.

40. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 5. С. 12–19.

**Information about the author:**

Serheieva Valentyna Fedorivna  
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Special  
and Inclusive Education  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine