

9. Clark B. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press / England: McGraw-Hill, 212 p.
10. Davey T., Meerman A., Galan-Muros V., Baaken T. (2018). *The State of University-Business Cooperation in Europe (Final Report)*, 180 p.
11. Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29 (2), pp. 109–12.
12. Etzkowitz H. (2010). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge, 176 p.
13. European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) 2020 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.
14. European Commission: *A Sustainable Europe by 2030*. URL: https://ec.europa.eu/info/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030_en.
15. European Commission: *A European Green Deal* (2019). URL: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en.
16. Gilens M., Page B. (2014). Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens. *Perspectives on Politics*, 12 (3), pp. 564–581.
17. Global Innovaton Index. URL: <https://www.globalinnovationindex.org/Home>.
18. Ivanova, I. A., Leydesdorff, L. (2014). Rotational symmetry and the transformation of innovation systems in a Triple Helix of university–industry–government relations. *Technological Forecasting and Social Change*, 86, pp. 143–156.
19. Lašáková A., Bajžíková L., Dedze I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, pp. 69–79.
20. Leisyte, L. (2014). The Transformation of University Governance in Central and Eastern Europe: its Antecedents and Consequences. In S. Bergan, E. Egron-Polak, J. Kohler, L. Purser, & A. Spyropoulou (Eds.), *Leadership and Governance in Higher Education: handbook for decision-makers and administrators*, vol. 1, pp. 1–4.
21. Leydesdorff L. (2012). The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In: Elias Carayannis and David Campbell (Eds.), *Encyclopedia of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*, New York : Springer, pp. 1–17.
22. Nyman G. (2015). University-business-government collaboration: from institutes to platforms and ecosystems. *Triple Helix*, 2 (1), pp. 1–20.
23. Open innovation 2.0 (policy). URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/open-innovation-20>.
24. Ranga M., Etzkowitz H. (2013). Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society. *Industry and Higher Education*, 27(4), pp. 237–262.
25. Santoro M., Chakrabarti A. (2002). Firm Size and Technology Centrality in Industry-University Interactions. *Research Policy*, 31, pp. 1163–1180.
26. Youtie, J., & Shapira, P. (2008). Building an innovation hub: A case study of the transformation of university roles in regional technological and economic development. *Research policy*, 37(8), pp. 1188–1204.

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.10>

**TRANSFORMACJA EDUKACJI SPECJALNEJ
W WARUNKACH ROZWOJU INTEGRACJI:
ASPEKT NORMATYWNO-PRAWNY**

Olena Isaieva

*kierownik Wydziału Edukacji Przedszkolnej, Integracyjnej i Ochrony Socjalnej
Departamentu Edukacji i Nauki Dniepropietrowskiej Obwodowej Administracji Państwowej
(Dniepr, Ukraina)*

ORCID ID: 0000-0002-6405-1427

e-mail: isaevaev2008@ukr.net

Adnotacja. W artykule omówiono normatywny i prawny aspekt założenia powstania i rozwoju edukacji integracyjnej na Ukrainie na początku XXI wieku, cechy rozwoju edukacji specjalnej w warunkach formowania się integracyjnego modelu nauczania na Ukrainie. Przeprowadzono analizę stanu ram normatywnych w dziedzinie edukacji dzieci o cechach rozwojowych. Udowodniono potrzebę komunikacji między instytucjami integracyjnymi i specjalnymi w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji integracyjnej, ujawniono sposoby takiej współpracy.

Słowa kluczowe. Edukacja specjalna, edukacja integracyjna, integracyjny model nauczania, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, transformacja edukacji specjalnej, ramy regulacyjne.

TRANSFORMATION OF SPECIAL EDUCATION IN CONDITIONS OF INCLUSION DEVELOPMENT: REGULATORY ASPECT

Olena Isaieva

*Head of the Department of Preschool, Inclusive Education and Social Protection
Department of Education and Science of the Dnipropetrovsk Regional State Administration
(Dnipro, Ukraine)*

ORCID ID: 0000-0002-6405-1427

e-mail: isaevaev2008@ukr.net

Abstract. The article considers the legal aspect of the prerequisite for the emergence and development of inclusive education in Ukraine at the beginning of the XXI century, the peculiarities of the development of special education in the formation of an inclusive model of education in Ukraine. An analysis of the state of the regulatory framework in the field of education of children with special needs. The necessity of communication between inclusive and special institutions in order to ensure quality inclusive education is proved, the ways of such cooperation are revealed.

Key words: special education, inclusive education, inclusive model of education, children with special educational needs, transformation of special education, regulatory framework.

ТРАНСФОРМАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Олена Ісаєва

*начальник відділу дошкільної, інклюзивної освіти та соціального захисту
Департаменту освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації (Дніпро, Україна)*

ORCID ID: 0000-0002-6405-1427

e-mail: isaevaev2008@ukr.net

Анотація. У статті розглянуто нормативно-правовий аспект передумови виникнення та розвитку інклюзивної освіти в Україні на початку XXI століття, особливості розвитку спеціальної освіти в умовах становлення інклюзивної моделі навчання в Україні. Здійснено аналіз стану нормативної бази у сфері освіти дітей з особливостями розвитку. Доведено необхідність зв'язку між інклюзивними й спеціальними закладами задля забезпечення якісної інклюзивної освіти, розкрито шляхи такої співпраці.

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзивна освіта, інклюзивна модель навчання, діти з особливими освітніми потребами, трансформація спеціальної освіти, нормативна база.

Вступ. Ратифікація Верховною Радою України Конвенції про права інвалідів у 2009 р. стала точкою відліку переведення національної законодавчої бази про освіту у відповідність до норм міжнародних договорів про забезпечення особам з особливими потребами рівного доступу до освіти. Ратифікації Конвенції про права інвалідів передувала низка міжнародних документів: Всесвітня декларація прав людини, що гарантує право на початкову безоплатну освіту для всіх дітей (1948 р., стаття 26), Конвенція ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти (1960 р.), Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Саламанська декларація (1994 р.), які Україна ратифікувала або стосовно яких взяла на себе зобов'язання як країна, що є невіддільною складовою частиною європейської спільноти щодо забезпечення рівності й справедливості права на освіту.

Але й стратегічний документ – Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України в Україні від 17 квітня 2002 р. № 347/2002, – і Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ, що діяли наприкінці першого десятиріччя XXI століття, крім декларування підтримки дітей і молоді з особливостями психічного й фізичного розвитку й доступності для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, конкретного механізму забезпечення рівності права на освіту не містили.

Отже, перед законодавцем на державному рівні постало завдання виписати такі нормативні документи, які б містили чіткі механізми реалізації рівності права на освіту дітей з особливостями розвитку, дітей з інвалідністю, що й було здійснено протягом останнього десятиліття.

Однак стихійне реформування системи спеціальної освіти, запропоноване Національною стратегією реформування системи інституційного догляду й виховання дітей на 2017–2026 рр., і невідготовленість закладів загальної середньої освіти якісно й у повному обсязі забезпечити належний рівень інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами призвели до того, що неодноразово було порушено право на освіту дітей з особливостями розвитку, дітей з інвалідністю в частині вибору батьками дітей закладу освіти.

Тому актуальним є дослідження розвитку системи нормативно-правового забезпечення функціонування в Україні освіти для дітей з особливостями розвитку для надання можливості забезпечення їм права на отримання доступної освіти у форматі, найбільш прийнятному для кожної конкретної родини.

Основна частина. Мета статті полягає в необхідності проаналізувати сучасний стан розвитку інклюзивної та спеціальної освіти задля знаходження шляхів урегулювання описаних суперечностей у подальшому ефективному розвитку різних моделей освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

У ході дослідження було використано такі методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення, які допомогли всебічно розглянути трансформації спеціальної освіти в Україні у XXI ст.

Завданням дослідження було розглянути поступове накопичення та зміну нормативно-правових актів у галузі освіти осіб з особливостями розвитку протягом перших двох десятиліть XXI ст., передумови їх прийняття та сучасний обсяг чинної нормативно-правової бази функціонування спеціальної освіти й інклюзивної форми навчання осіб з особливими потребами в Україні й зробити висновки щодо моделей їхнього подальшого розвитку.

Розвитку спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі присвячені дослідження В. Бондаря, В. Берзіня, Л. Борщевської, Л. Вавіної, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупасової, О. Колишкіна, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, М. Супруна, В. Тарасун, Л. Федорович, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет та інших. Під назвою «спеціальна освіта» ми маємо на увазі чинну в Україні систему освіти для дітей з особливостями розвитку, яка спирається на дефектологію. З використанням психологічних, педагогічних підходів дефектологів виокремлюють способи корекції та намагаються компенсувати відхилення в розвитку дитини за допомогою спеціальної освіти.

Проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні, створення умов для забезпечення якісної освіти для дітей з особливими потребами є предметом дослідження В. Бондаря, Л. Байди, І. Білозерської, Л. Даниленко, К. Кольченко, А. Колупасової, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикесової, П. Таланчука, В. Шинкаренко. Аналіз вищезгаданих досліджень дає змогу зробити висновок, що проблеми освіти дітей з особливими потребами цікавили науковців і практиків задовго до офіційного їх унормування.

Так, спроби запровадження освіти дітей з особливими потребами на принципово нових організаційних засадах, відмінних від традиційних підходів спеціальної освіти в спеціальних закладах, почали з'являтися понад 15 р. тому завдяки різноманітним освітнім проєктам донорських організацій.

У 2001–2007 рр. Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» спільно з Міністерством освіти і науки України й Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук (далі – НАІПН) України реалізовано Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх закладах», метою якого була розробка й реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей. Учасниками експерименту були 23 загальноосвітні навчальні заклади з 8 областей України. Серед результатів реалізації проєкту слід відзначити не тільки кількісні показники, а саме: 364 дитини з особливостями психофізичного розвитку навчаються в інклюзивних класах / групах; 546 батьків дітей з особливими освітніми потребами залучено до співпраці; 467 педагогічних працівників пройшли курс навчання за програмою «Залучення дітей з особливими потребами», 7 тренінгових центрів інклюзивної освіти працювало в містах Івано-Франківську, Києві, Львові, Полтаві, Бучі, Білій Церкві, проведено 54 навчально-практичних тренінгів (всеукраїнського й місцевого рівнів), надано 385 консультацій для педагогічних працівників і батьків, архітектурно адаптовано 5 загальноосвітніх навчальних закладів (споруджено пандуси й здійснено реконструкцію туалетних приміщень); а й показники якісні, змістовні, такі як розроблення програми підготовки вчителів / вихователів класів / груп інклюзивного навчання на 72 години й програми тренінгів на 18–36 годин, реалізація проблемно-тематичних курсів на базі 4 інститутів післядипломної педагогічної освіти в Полтаві, Львові, Івано-Франківську й Білій Церкві. Було розроблено критерії та механізми оцінювання впливу експериментальної програми на учасників, а також проведено дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проєкту, й головне: розроблено проєкт Положення «Про інтегроване / інклюзивне навчання» (http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/).

Ще один із масштабних проєктів, реалізованих на теренах України у 2008–2013 рр., був українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». На відміну від попереднього, метою його було змінити ставлення уряду, закладів освіти й неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами шляхом представлення різних основоположних компонентів системи інклюзивної освіти, а саме формування політики у сфері освіти й соціальних послуг, яка спрямовуватиметься на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні. Фінансування проєкту здійснювалося Канадською Агенцією з міжнародного розвитку The Canadian International Development Agency (CIDA). Пілотними областями були Львівська область та автономна республіка Крим (м. Сімферополь). Київська область представляла загальнодержавні інтереси, й представники цієї області залучалися до консультування щодо розвитку проєкту, а також етапів реалізації та оцінки діяльності проєкту у всіх трьох складових сферах: загальна політика, навчальні заклади й громадянське суспільство.

Слід відзначити коло партнерів проєкту. З канадського боку це Канадський центр вивчення неповносправності, Коледж Грант МакЮена, партнерами якого своєю чергою є Міністерство Освіти Альберти, численні недержавні організації (Канадсько-Український Альянс глухих і зі зниженим слухом тощо), громадські організації, зацікавлені в підтримці цього проєкту.

З української сторони партнерами, що представляють урядову ланку як радники й учасники, були Міністерство праці і соціального захисту України, Міністерство освіти і науки України; національні партнери: Інститут спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України, Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» як радники з питань політики й громадянського суспільства; партнерськими закладами, що представляють освітню ланку, були Інститут спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України, Інститути післядипломної педагогічної освіти (м. Львів, Крим, м. Київ), Національний Педагогічний Університет ім. Драгоманова, Національний Львівський Університет ім. Франка, Кримський Державний Інженерно-Педагогічний Університет (м. Сімферополь); організаціями-партнерами, що представляли неурядові організації, були: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» (радник із питань політики, освіти й громадянського суспільства), Національна асамблея інвалідів України (радник із питань політики й громадянського суспільства), Львівський Ресурсний центр незалежного життя (радник із питань доступності (політика й громадянське суспільство)), Асоціація неповносправних жінок «Любомира» (радник із гендерних питань), Дитячий оздоровчий центр «Шанс» (радник із питань освіти й політики).

Наявність такого широкого кола зацікавлених осіб свідчить про важливість розв'язання цієї проблеми, яка постала в той час перед українським суспільством. Саме завдяки такому широкому представництву стало можливим змінити в суспільній свідомості ставлення до людей з особливостями розвитку (зокрема людей з інвалідністю) від звично-традиційної тенденції до жалісної ізоляції до прийняття осіб з інвалідністю як рівних.

Щодо досягнень проєкту, то було проведено аналіз потреб шкіл і ставлення до інклюзії; створені лідерські команди з інклюзії; розроблені робочі плани трансформації шкіл; зроблено аналіз доступності й перші архітектурні зміни; підвищення кваліфікації вчителів; забезпечення вчителів 120-годинним навчальним курсом із практики викладання в інклюзивному класі й новими інструментами оцінювання та диференціації (портфоліо, індивідуальний навчальний план та інші методики); визнання ролі батьків і проведення курсів з основ жестової мови для них; розроблені нові навчальні програми для педагогічних вищих навчальних закладів (Супрун, Шевченко, 2018: 168).

У межах діяльності проєкту за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку у 2012 р. видано посібник «Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді». Посібник містить добірку матеріалів із питань впровадження інклюзивної освіти в Канаді з особливим наголосом на інтегрованому плануванні послуг. У ньому описуються основні складові частини процесу планування послуг, його позитивні результати й можливі ризики. Матеріали посібника розраховані на широку аудиторію користувачів, які є дотичними до питань інклюзивної освіти у сфері як планування політики, так і практик впровадження.

Отже, для всеохопного, а не в межах певних проєктів, запровадження інклюзивної моделі навчання в Україні необхідно було багато чинників, як зазначали практики – учасники проєктів, і насамперед це – нормативна база.

Першим нормативним документом, який визначив алгоритм реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі в навчально-виховному процесі, був Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. Після цього посаду асистента вчителя було внесено в класифікатор професій України, Міністерством освіти і науки України було видано низку методичних рекомендацій щодо запровадження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, створення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, було внесено зміни до типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти, затверджено приблизне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, пізніше постановами Кабінету Міністрів України було затверджено порядки організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти й у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, надано субвенцію з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. Змінився і підхід щодо консультування та психолого-педагогічного вивчення дітей. На зміну обласним, районним (міським) психолого-медико-педагогічним консультаціям прийшли інклюзивно-ресурсні центри. І, головне, в нових законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та в змінах до законів «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.) інклюзивна освіта була вже закріплена як форма освіти.

Таким чином, за останні десять років у цілому сформована нормативно-правова база інклюзивної освіти.

Можна відзначити на прикладі закладів освіти Дніпропетровщини, що інклюзивна форма освіти успішно впроваджується для дітей із певними нескладними порушеннями розвитку. Перші 4 інклюзивні класи було відкрито в м. Дніпрі у 2011/2012 навчальному році. А у 2020/2021 в 1 377 класах 401 закладу загальної середньої освіти за інклюзивною формою навчається 1 931 дитина з особливими освітніми потребами в супроводі 1 276 асистентів вчителя. Також 308 дітей з особливостями розвитку відвідує 138 закладів дошкільної освіти інклюзивно, їх супроводжує 178 асистентів вихователя.

Що відбувалося в царині спеціальної освіти, поки законодавець унормовував інклюзію?

На відміну від інклюзивної освіти, спеціальна освіта наприкінці першого десятиріччя XXI століття розглядалася як єдина нормативно прописана форма навчання для дітей із порушеннями у фізичному й розумовому розвитку. Так, у вищезазначеній Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) рівний доступ до якісної освіти дітей з особливостями психічного й фізичного розвитку планувалося впроваджувати шляхом «розгортання регіональної мережі спеціальних навчальних закладів усіх рівнів освіти для громадян з особливостями психічного й фізичного розвитку, забезпечення їх інтеграції в загальний освітній простір» (Національна доктрина розвитку освіти, 2002).

Законом України «Про освіту», чинним у цей період, серед навчальних закладів для осіб, які мають порушення у фізичному чи розумовому розвитку, передбачено функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів з утриманням коштом держави. Міністерством освіти і науки України були розроблені й затверджені наказами Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку (2008 р.), Положення про навчально-реабілітаційний центр (1997 р.), які визначали організаційні засади функціонування закладів такого типу. Щодо змісту освіти, то постановою Кабінету Міністрів України було затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку (2004 р.), складовими частинами якого були Базовий навчальний план для 8 категорій дітей; вимоги до складання типових навчальних планів; державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку; напрямки корекційно-розвиткової роботи.

Базовий навчальний план початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку, визначав структуру обов'язкової складової частини змісту освіти відповідно до державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням особливостей психофізичного розвитку такої категорії дітей, як сліпі й зі зниженим зором, глухі й зі зниженим слухом, розумово відсталі, з тяжкими порушеннями мовлення, порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку.

Для загальноосвітніх навчальних закладів (II і III ступені) для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку, Типові навчальні плани були затверджені у 2004 р. із подальшим внесенням змін, вони були чинними до 2015 р.

Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку, 2004 р. – документ, спрямований на освіту дітей з особливостями розвитку виключно в спеціальних закладах (класах), – втратив чинність у 2013 р. із моменту затвердження постановою Кабінету Міністрів України Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. У порівнянні з попереднім це – Державний стандарт, що містив кардинально новий, інноваційний підхід до освіти дітей з особливими потребами, в основу якого було покладено особистісно орієнтований, компетентнісний і соціокультурний підходи. Цим стандартом передбачалося «інклюзивне й інтегроване навчання; білінгвальне (двомовне) навчання дітей глухих і зі зниженим слухом (уведення української жестової мови як навчального предмета й засобу навчання); формування життєвої компетентності в процесі навчання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами; формування життєвої компетентності в дітей із розумовою відсталістю як умови їхньої соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання та вміння в практичній життєдіяльності» (Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, 2013).

Складовими частинами Державного стандарту є Базовий навчальний план початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами також 8 категорій, загальна характеристика інваріантної та варіативної складових частин змісту початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами; державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки дітей з особливостями розвитку.

Слід відзначити той факт, що ані Державного стандарту базової та повної загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку, як продовження змістової лінії Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку 2004 р., ані Державного стандарту базової та повної загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами як продовження змістової лінії Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами 2013 р. затверджено не було. Жодним чином не згадувалась категорія учнів з особливими освітніми потребами й у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.). Отже, відзначається певний вакуум щодо вимог до рівня освіченості дітей з особливими освітніми потребами на рівні основної та старшої школи.

Таким чином, розвиток освіти дітей з особливостями розвитку в сучасних умовах йде двома шляхами. Перший шлях – це диференціація та вдосконалення наявної мережі спеціальних установ, а також створення нових реабілітаційних служб допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку. Другий шлях пов'язаний з інтеграцією цих дітей й суспільство й розвитком моделі інклюзивного навчання. За основу зміни системи спеціальної освіти покладено ідею орієнтації не на дефект, а на потенційні можливості дитини як складової частини соціуму.

З розумінням фахівцями викликів часу 29–30 листопада 2016 р. у м. Дніпро 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. 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 й Всеукраїнська громадська організація «Українська організація корекційних педагогів». Серед учасників з'їзду також були представники органів управління освітою різних регіонів України, керівники й педагогічні працівники спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, експерти й фахівці з освіти й реабілітації, науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів, студенти, аспіранти, представники громадських організацій, батьки дітей з інвалідністю – всього понад 250 осіб.

У рамках з'їзду відбулася науково-практична конференція та засідання п'яти секцій (на базі навчально-реабілітаційних центрів м. Дніпро) з питань запровадження інноваційних технологій у навчально-реабілітаційному процесі для дітей із порушеннями слуху, зору, розумового розвитку, розладами спектру аутизму, з порушеннями опорно-рухового апарату й тяжкими порушеннями мовлення.

Захід посприяв позитивним змінам у розвитку громадської думки, що унеможливають 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 і навчально-реабілітаційних центрів) для надання можливості дітям з особливостями розвитку отримати якісну освіту саме в спеціальному закладі, де є і відповідна порушенням розвитку дитини матеріальна база й – головне – компетентні фахівці високого кваліфікаційного рівня, які здатні допомогти в навчанні дитини саме із цією проблемою. Це було зафіксовано в резолюції з'їзду.

Отже, до початку ХХІ сторіччя основним типом освітнього закладу для дітей із відхиленнями у розвитку був спеціальний навчальний заклад (спеціальний дитячий сад або спеціальна корекційна школа). Саме там накопичувався десятиліттями успішний досвід спеціального навчання дітей з особливими освітніми потребами. Саме в цих установах досі зосереджений основний кадровий потенціал дефектологів-практиків. Однак саме ці установи не дають усієї спеціалізованої допомоги дітям, що навчаються інклюзивно, якої вони гостро потребують. Якщо потрібної спеціалізованої допомоги діти не можуть отримати в масових закладах, а фахівці-дефектологи, що працюють у спеціальних дитячих садах і школах, потенційно можуть її надати, необхідно надати спеціальним установам ще одну, раніше не властиву функцію: надання спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями розвитку (за профілем закладу), не зважаючи на те, що дитина навчається за його межами – в загальноосвітній школі або звичайному дитячому садку. Це один зі шляхів налагодження якісно нової взаємодії між спеціальним закладом і закладом загальної освіти. На жаль, чинним Положенням про спеціальну школу й Положенням про навчально-реабілітаційний центр, затвердженими постановою Кабінету Міністрів України від 06 березня 2019 р. № 221, не передбачено надання цими закладами послуг змінному контингенту дітей, які не навчаються в цих закладах постійно, на відміну від прийнятого раніше Положення про навчально-реабілітаційний центр, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2012 р. № 920, де цей норматив був прописаний. До того ж існування цих двох чинних Положень про навчально-реабілітаційний центр, які подекуди не корелюються між собою, створює певні труднощі у функціонуванні закладів освіти вищезгаданих типів. Це свідчить про недостатню уніфікованість нормативів системи, що функціонує в Україні, закладів спеціальної освіти.

Необхідність розширення функцій нині наявних спеціальних освітніх установ є реальною перехідного періоду. Трансформація спеціальних закладів очевидна. Її концептуальні засади всі зацікавлені сторони очікували від профільного міністерства – Міністерства освіти і науки України, але ні в якому разі не у вигляді, в якому отримали.

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

У Стратегії відзначається, що в Україні функціонує система інституційного догляду й виховання дітей, якою передбачено заклади різних типів, форм власності й підпорядкування, зокрема загальноосвітні школи-інтернати; інтернати; навчально-реабілітаційні центри; будинки дитини; дитячі будинки; дитячі будинки-інтернати; навчально-виховні комплекси, в складі яких є групи, класи, відділення цілодобового перебування дітей; інші заклади цілодобового й довготривалого (понад три місяці) перебування дітей, в яких одночасно проживає понад 15 дітей. Виходячи зі сказаного вище, спеціальна школа-інтернат і навчально-реабілітаційний центр не розглядаються як насамперед спеціальні заклади, а виключно як заклади цілодобового перебування, інституційного догляду й виховання, заклади несвободи...

У документі зазначено, що система інституційного догляду й виховання дітей є не лише затратною, а також 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 із батьками. Діти виростають невідповідними до самостійного життя, не мають необхідних соціальних умінь і навичок... І, на жаль, жодного факту, жодної цифри про те, скільки кандидатів наук, переможців параолімпійських

ігор і просто вдало соціалізованих людей із порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, наведено не було. А в більшості вони є вихованцями спеціальних закладів, інклюзії 20–30 років тому ще не було.

«Відсутність єдиного бачення реформування системи інституційного догляду й виховання дітей призводить до того, що на практиці змінюється лише назва або тип закладу, «реформовані» заклади залишаються закладами цілодобового й довготривалого перебування дітей, а кількість категорій і вік дітей, які можуть до них направлятися, збільшується» (Національна стратегія реформування системи інституційного догляду й виховання дітей на 2017–2026 рр., 2017). З огляду на це із затвердженням стратегії кількість сурдопедагогів, тифлопедагогів, дефектологів, реабілітологів має вирости в 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 та, якщо в спеціальній школі були один-два сурдопедагога або тифлопедагога, то зараз їх кількість має відповідати кількості учнів, що повернуться в заклади загальної середньої освіти за місцем проживання.

Крім того, Стратегією передбачається досягнення в тому числі таких результатів:

- збільшення щороку (починаючи з 2018 р.) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30 відсотків загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами;
- зменшення щороку (починаючи з 2018 р.) кількості дітей, які виховуються в закладах інституційного догляду й виховання дітей, на 10 відсотків кількості таких дітей станом на 1 січня 2018 р.;
- припинення до 2026 р. діяльності всіх типів закладів інституційного догляду й виховання дітей, в яких проживає понад 15 вихованців (Національна стратегія реформування системи інституційного догляду й виховання дітей на 2017–2026 рр., 2017).

І нібито все вірно, діти з особливими освітніми потребами, як і всі інші діти, мають жити й виховуватися в родині, навчатися та в разі потреби отримувати корекційно-розвиткові послуги в закладі поряд із місцем проживання, але чи є ці послуги в цьому закладі, чи можуть повноцінно навчати сліпу дитину читати шрифтом Брайля чи глуху дитину – жестовою мовою? Так має бути, але чи є воно так? Чи готова нині пересічна школа, вчитель, керівник школи, батьки й врешті-решт держава до цього? За останні 4 роки 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 із дітьми й розвитку інклюзивного навчання.

У Стратегії наголошено на потребі в консолідації зусиль держави, інститутів громадянського суспільства задля зміни системи інституційного догляду й виховання дітей на систему, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі. Хотілося, щоб ці зміни не закінчилися знищенням багаторічних напрацювань у сфері спеціальної освіти.

Наразі система освіти країни перебуває на стадії реалізації II етапу Стратегії, що дає можливість зробити певні висновки й відкоригувати попередньо окреслені плани.

Тож у 2021 р. ми можемо бачити як успіхи функціонування інклюзивної освіти, так і ситуації, коли інклюзія не дає бажаного результату. Це стосується насамперед випадків, коли дитина має складний (комбінований) дефект, що призводить до значних відхилень у розвитку. Наявність таких порушень ускладнює можливість дитини за інклюзивної форми навчання набути знань і навичок, можливих для її рівня розвитку. Натомість у спеціальних закладах за допомогою спеціалістів ця дитина демонструє суттєвий прогрес у розвитку. Саме це є причиною того, що частина батьків дітей зі складними порушеннями після невдалої спроби опанування інклюзивної форми навчання обирають навчання в умовах спеціального закладу.

Тобто практикою доведено, що ті спеціальні заклади, які мають міцну матеріально-технічну базу й потужний колектив досвідчених корекційних педагогів, надають дитині зі складними порушеннями рівень розвитку на щабель вищий, ніж той, який вона отримує за умови інклюзивного навчання в закладі загальної освіти. Слід зауважити, що навчально-реабілітаційні центри й спеціальні школи в багатьох випадках є осередками науково-практичних досліджень, методичних розробок, вони також надають фахову допомогу педагогам закладів загальної освіти, які працюють в інклюзивних класах (групах).

10 років, протягом яких успішно впроваджується в Україні інклюзивна форма навчання, довели, що заклади спеціальної освіти є не протилежністю цієї форми, а важливим сегментом у системі навчання дітей з особливостями розвитку. Їх принципи роботи, безумовно, зазнають суттєвих змін, але про їх повну ліквідацію вже не йдеться.

Можна впевнено констатувати, що спеціальні освітні установи все більше й більше усвідомлюють небезпеку й безперспективність прагнення законсервувати старі, звичні форми свого існування, все краще розуміють необхідність руху новим шляхом. Вони мають починати брати на себе нову функцію, освоювати нову організаційну форму надання спеціалізованої допомоги дітям з особливостями розвитку дошкільного й шкільного віку через групи чи класи короткочасного перебування. Однак, на жаль, спеціальні школи ще не всі встали на цей шлях, хоча спеціальної допомоги нині гостро потребують діти з особливостями розвитку, які навчаються інклюзивно в закладах загальної середньої освіти. Ми маємо на увазі насамперед дітей із порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, дітей із певними емоційними порушеннями.

На наше переконання, розширення функцій спеціальної школи, її перетворення у свого роду центр надання кваліфікованої спеціалізованої профільної допомоги дітям міста, області, регіону є стратегічним шляхом розвитку спеціальної школи й одним із найважливіших механізмів налагодження взаємодії спеціальної та масової освіти, в яке із часом буде інтегруватися все більше й більше дітей з особливостями розвитку.

Висновки. Таким чином, перспективи розвитку закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами пов'язані як із доданням наявним закладам спеціальної освіти нової функції – надання спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями розвитку, які не навчаються в ньому, так і зі створенням принципово нових закладів освіти.

Успіхи впровадження в Україні інклюзивної форми освіти дітей з особливими потребами дають можливість зробити певні висновки щодо тих особливостей розвитку, з яким діти легко опановують таку форму освіти. Але значна кількість батьків дітей зі складними порушеннями вбачають заклади спеціальної освіти більш прийнятними для своїх дітей.

На наше глибоке переконання, перспективи розвитку навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами насамперед пов'язані зі створенням принципово нових освітніх установ – закладів комбінованого типу.

Підкреслимо, що, визнаючи перспективність установ нового типу, вважаємо неприпустимим руйнувати раніше створені спеціальні навчальні заклади. Паралельно зі створенням установ нового типу надзвичайно важливо вдосконалювати нині чинні, наділяючи їх новими функціями й вибудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів.

Межі між загальноосвітніми й спеціальними закладами освіти повинні стати «прозорими», необхідно подолати бар'єри ізоляваності. Кожна дитина з особливостями розвитку повинна мати можливість реалізувати своє право на освіту в будь-якому типі закладу освіти й отримати водночас необхідну їй спеціалізовану допомогу.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 / Кабінет Міністрів України. *Офіційний вісник України*. 2013. № 68. С. 166.
2. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» : Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання». URL: http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/.
3. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2020 р. № 347/2020 / Президент України. *Офіційний вісник України*. 2020. № 16. С. 11.
4. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки : затверджена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09 серпня 2017 р. № 526-р / Кабінет Міністрів України. *Урядовий кур'єр*. 2017. 23 серпня (№ 157).
5. Супрун М.О., Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Науково-методичний збірник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Серія «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»*. Київ, 2018. Вип. 14. С. 164–174.

References:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy [State standard of primary general education for children with special educational needs] : zatv. Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2013 r. № 607. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*. 2013. № 68. P. 166.
2. Vseukrainskyi fond «Krok za krokom» : Vseukrainskyi naukovo-pedahohichnyi eksperyment “Sotsialna adaptatsiia ta intehratsiia v suspilstvo ditei, yaki potrebuiut korektsii fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku, shliakhom zaprovadzhennia yikh inkluzyvnoho navchannia” [All-Ukrainian scientific and pedagogical experiment “Social adaptation and integration into society of children in need of correction of physical and (or) mental development through the introduction of their inclusive education”]. URL: http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/
3. Natsionalna doktryni rozvytku osvity [National doctrine of educational development] : zatv. Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 17.04.2020 r. № 347/2020. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*. 2020. № 16. P. 11.
4. Natsionalna stratehiia reformuvannia systemy instytutsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017–2026 roky [National strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children for 2017–2026] : zatv. Rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 09.08.2017 r. № 526-r. *Uriadovyi kurier*. 2017. 23 serp. (№ 157).
5. Suprun M., Shevchenko V. Rozvytok spetsialnoi osvity v nezalezhnii Ukraini. [Development of special education in independent Ukraine]. *Naukovo-metodychnyi zbirnyk Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Seriiia “Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy”*. Kyiv. 2018. Vyp. 14. P. 164–174.