

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ФОРОСТЯН О.І.

Методичні рекомендації до практичних занять і виконання самостійної роботи
з навчальної дисципліни

«Спеціальна педагогіка з історією»

для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
зі спеціальності А6 Спеціальна освіта (Логопедія)

Одеса – 2026

Рекомендовано до друку рішенням ученої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол №15 від 25 червня 2026 року)

Розробники:

- доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Форостян Ольга Іванівна.
- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Начинова Олена Василівна.

Форостян О.І., Начинова О.В. Методичні рекомендації до практичних занять і виконання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Спеціальна педагогіка з історією» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності А6 Спеціальна освіта (Логопедія): Одеса, Університет Ушинського, 2026. 50 с.

Рецензенти:

Пахомова Н.Г. - доктор педагогічних наук, професор, директорка Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Булгакова О. Ю. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету дошкільної педагогіки та психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Методичні рекомендації розроблено для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності А6 Спеціальна освіта (Логопедія).

Подано анотацію дисципліни, плани практичних занять, завдання для самостійної роботи, рекомендовану літературу, вимоги до знань і вмінь здобувачів, набутих у процесі вивчення дисципліни.

ЗМІСТ

Опис навчальної дисципліни.....	4
Анотація навчальної дисципліни.....	5
Плани практичних та самостійних занять.....	7
Критерії оцінювання.....	44
Рекомендована література.....	50

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, ОПП, спеціальність, рівень вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів - 4	Галузь знань А Освіта	Статус дисципліни: Обов'язкова	
	Освітньо-професійна програма: Спеціальна освіта (Логопедія)	Мова навчання: українська	
Змістових модулів – 1	Спеціальність: А6 Спеціальна освіта	<u>1-й</u>	<u>1-й</u>
Індивідуальне навчально-дослідне завдання – (есе)		Семестр	
Загальна кількість годин – 120	Рівень вищої освіти: першим (бакалаврським)	1-й	1-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 3 самостійної роботи студента – 6	Рівень вищої освіти: першим (бакалаврським)	22 год.	6 год.
		Практичні, семінарські	
		34 год.	6 год.
		Самостійна робота	
		82 год.	98 год.
		Індивідуальні завдання:	
10 год.	10 год.		
		Вид контролю: залік	

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 33 % / 67 %

для заочної форми навчання – 10% / 90%

АНОТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальна дисципліна «Спеціальна педагогіка з історією» є основним компонентом у підготовці здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності А6 Спеціальна освіта (Логопедія).

Систематизація теоретичних і практичних знань з освітньої програми означеного курсу проводиться у формі лекцій, практичних занять, а також під час самостійної та індивідуальної роботи студентів. На лекційних заняттях викладаються теоретико-методологічні засади, принципів та дискусійні питання з історії спеціальної педагогіки та навчання та виховання дітей у спеціальній та інклюзивній освіті з включенням новітніх матеріалів, що забезпечує творчу роботу студентів спільно з викладачем.

Мета навчальної дисципліни «Спеціальна педагогіка з історією»: є формування у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти знань і вмінь, необхідних для вирішення завдань, пов'язаних з проблеми спеціальної та інклюзивної освіти. Ознайомити здобувачів освіти з історією спеціальної педагогіки та з навчанням і вихованням дітей з ООП в системі корекційно-педагогічної роботи в умовах спеціальних та інклюзивних закладів освіти.

Дозвіл на використання ШІ: здобувачам вищої освіти дозволено використання генеративних інструментів штучного інтелекту (ШІ) для виконання письмових робіт, наукових досліджень та інших завдань. Однак робота повинна містити оригінальні висновки, аналіз та критичне осмислення.

Можливість перезарахування результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. Мета: Ця можливість надається для сприяння індивідуальним освітнім траєкторіям, визнання попереднього досвіду та досягнень здобувачів, а також для оптимізації їхнього навчального навантаження.

Очікувані результати навчання дисципліни:

знати:

- теоретичні основи історії спеціальної педагогіки та у навчанні і вихованні дітей з ООП в системі корекційно-педагогічної роботи в умовах спеціальних та інклюзивних закладів освіти.
- теоретико-практичні основи корекційної спрямованості в спеціальних та інклюзивних закладах освіти; основні завдання, форми, методи, засоби, методичне забезпечення навчально-виховного та корекційного впливу на дітей з особливими освітніми потребами різних вікових груп.
- сутність та особливості організації і проведення корекційно-виховної роботи в спеціальному та інклюзивному закладі;
- систему закладів для дітей з особливими потребами різних відомств; структуру професійної діяльності спеціального педагога спеціальних та інклюзивних закладів.
- розвиток особистості майбутнього науковця, формування компетенцій, що сприяють самореалізації в науково-дослідній діяльності у галузі спеціальної освіти.

уміти:

- аналізувати і доводити основні періоди та етапи в історії спеціальної педагогіки.
- професійно поводити себе згідно до структури професійної діяльності спеціального педагога;
- впроваджувати сучасні технології у навчально-виховний процес спеціального та інклюзивного закладу.

Здобувачі, які використовують ШІ для допомоги у виконанні завдань, зобов'язані:

- у передмові зазначити факт використання ШІ у роботі.
- пояснити як саме ШІ допоміг у створенні тексту (генерація ідей, перевірка фактів, формулювання висновків).
- пояснити, які частини тексту були створені за допомогою ШІ і в яких аспектах внесені власні корективи.

Процедура визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті Перезарахуванню підлягають лише ті результати навчання (знання, вміння), які відповідають програмним результатам навчання або змісту навчальних тем дисципліни «Адаптивне фізичне виховання і спорт».

ОПАНОВУЮЧИ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ЗДОБУВАЧ ПОВИНЕН ДОТРИМУВАТИСЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ:

- сумлінно, вчасно й самостійно (крім випадків, які передбачають групову роботу) виконувати навчальні завдання, завдання проміжного та підсумкового контролю;
- бути присутнім на всіх навчальних заняттях, окрім випадків, викликаних поважними причинами;
- ефективно використовувати час на навчальних заняттях для досягнення навчальних цілей, не марнуючи його на зайві речі;
- сумлінно виконувати завдання з самостійної роботи, користуватися інформацією з надійно перевірених джерел, опрацьовувати запропоновані та додаткові літературні джерела та Інтернет-ресурси.

ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Тема 1 «Спеціальна педагогіка як наука, її мета та завдання»

Практичне заняття № 1 4 години

Питання для обговорення:

1. Спеціальна педагогіка.
2. Основні завдання спеціальної педагогіки
3. Основні принципи та методи спеціальної педагогіки..
4. Структура та особливості процесу аномального розвитку.

5. Принципи та методи навчання дітей з особливими освітніми потребами.
6. Тенденції спеціальної освіти в Україні.

Короткі теоретичні відомості.

1. Спеціальна педагогіка як наука, її мета та завдання

Спеціальна педагогіка – це педагогічна наука про сутність та закономірності освіти, навчання та виховання дітей з психічними і (або) фізичними порушеннями, шляхи корекції порушень їхнього психофізичного розвитку (С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва, 2010)

Згідно з державною класифікацією наукових спеціальностей в Україні корекційна педагогіка є самостійною галуззю педагогічних наук і складається з низки спеціальних педагогічних дисциплін, кожна з яких вивчає педагогічні проблеми конкретних категорій дітей з обмеженими можливостями.

Спеціальна педагогіка – це самостійна наука, яка має свою концепцію, розв'язує певні завдання і об'єднує кілька самостійних галузей: СУРДОПЕДАГОГІКА – галузь спеціальної педагогіки, що досліджує проблеми навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, розробляє педагогічну систему, форми, методи і засоби всебічного розвитку осіб з вадами слуху й підготовки їх до суспільної корисної праці, до життя серед людей, щочують і говорять.

ТИФЛОПЕДАГОГІКА – займається питаннями виховання й навчання дітей із порушеннями зору; Основним завданням тифлопедагогіки є розробка системи педагогічного впливу, спрямованої на всебічний розвиток учнів з вадами зору.

корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка) - вивчає питання виховання й навчання дітей із порушеннями інтелекту; За ступенем вираження дефекту поділяють на три групи: Ідіотія, імбецильність, дебільність.

логопедагогіка (логопедія) – досліджує питання вивчення та виправлення мовлення в дітей і дорослих; Різноманітність цих порушень зумовлена складністю анатомо-фізіологічних механізмів, які беруть участь у формуванні мови. Як галузь педагогічної науки тісно пов'язана з фізіологією, медициною, психологією, мовознавством.

ортопедагогіка – вивчає питання виховання та навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату;

аутологія - вивчає навчання, виховання і корекція розвитку дітей із емоційними порушеннями (аутизм);

навчання і виховання дітей із ЗПР;

навчання і виховання дітей із вираженою девіантною поведінкою;

навчання, виховання і корекція розвитку дітей зі складними, комплексними порушеннями розвитку.

Мета спеціальної педагогіки – забезпечення оптимальних умов виховання та навчання дітей з різноманітними дефектами психічного чи фізичного розвитку для якомога кращої підготовки їх до самостійного активного суспільно корисного життя в соціальному оточенні; відновлення соціального статусу особи з обмеженими можливостями, збереження цілісності її особистості.

2. Основними завданнями спеціальної педагогіки є:

забезпечення більш ранньої диференційної діагностики відхилень у розвитку; комплексне психолого-педагогічне та клініко-фізіологічне вивчення основних закономірностей фізичного й психічного розвитку дітей, які мають відхилення від норми;

визначення структури дефекту при різних аномаліях та потенційних можливостей розвитку різних сторін особистості кожної категорії осіб з фізичними та психічними порушеннями;

розроблення психолого-педагогічних класифікацій різних категорій дітей з порушеннями в розвитку, обґрунтування диференційованого та індивідуального підходу при їх вихованні, навчанні та корекції недоліків;

обґрунтування принципів організації системи різноманітних спеціальних закладів, які створюють оптимальні умови для виховання й навчання дітей з порушеннями в розвитку;

встановлення закономірностей корекційного навчально-виховного процесу, який здійснюється в спеціальних дитячих садках і школах, а також при індивідуальному навчанні. Визначення цілей, завдань, змісту, принципів і методів виховання, навчання, трудової та соціальної підготовки різних категорій дітей із порушеннями в розвитку;

розроблення спеціальних технічних засобів, які допомагають дітям із відхиленнями в розвитку більш успішно і в різних аспектах пізнавати дійсність, яка їх оточує, встановлювати контакти з іншими дітьми та дорослими; визначення шляхів і засобів профілактики виникнення порушень розвитку в дітей;

запровадження інноваційних освітніх технологій на основі інклюзивного підходу та моделей спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, зокрема їх інклюзивного навчання;

знаходження шляхів, які дозволяють покращити, зробити більш комфортним життя осіб, що мають відхилення в розвитку, у соціальному середовищі – у сім'ї, у навчальних і трудових колективах.

3. Основні принципи та методи спеціальної педагогіки

Під принципами в спеціальній педагогіці розуміють найбільш загальні теоретичні положення, які об'єктивно відображають сутність і фундаментальні закономірності навчання, виховання та всебічного розвитку особистості.

Соціальні принципи спеціальної педагогіки відображають педагогічні закономірності культурного і духовного розвитку особистості та суспільства в цілому (гуманістичної спрямованості, безперервності освіти, соціалізації, інтеграції, пріоритетної ролі мікросоціуму).

Принцип гуманістичної спрямованості. Гуманістичне ставлення суспільства до особистості людини з обмеженими можливостями перебуває поки що в перехідній стадії на етапі пошуку позитивних рішень. Це стосується освіти, працевлаштування, соціалізації, створення умов рівної особистості, економічної незалежності.

Принцип безперервності педагогічної освіти, який означає збереження потреби в самовдосконаленні протягом усього життя: спочатку в сім'ї, потім в освітніх установах з метою вирішення складних завдань соціалізації особистості, залучення дитини до ціннісно-нормативної системи суспільства, виховання етичних якостей раціональної організації дозвілля, активного відпочинку, спілкування і т.п.

Принцип соціалізації. У застосуванні до осіб з обмеженими можливостями соціалізація означає процес засвоєння соціально-культурного досвіду, підготовку до самостійного життя в суспільстві, активну участь у різних видах корисної діяльності, а також систему цінностей, знань, умінь, норм міжособистісної взаємодії та правил поведінки.

Принцип інтеграції. Необхідно розрізняти два поняття: соціальна та педагогічна інтеграція. Соціальна інтеграція передбачає активне включення осіб з обмеженими можливостями в культурне, соціальне, трудове життя суспільства разом зі здоровими людьми. Педагогічна інтеграція припускає навчання дітей та дорослих із різними дефектами в установах системи освіти – в освітніх школах, середніх та вищих навчальних закладах разом з особами, які не мають стійких відхилень. Педагогічна інтеграція є етапом, який попереджує процес соціальної інтеграції.

4. Структура та особливості процесу аномального розвитку

Аномалії у дітей зумовлюють своєрідність їхнього розвитку. Проте слід пам'ятати, що своєрідність не означає наявність лише негативних ознак розвитку аномальної дитини. Хоча дефект зумовлює цілу низку певних порушень загального розвитку аномальної дитини, але можуть бути і деякі позитивні зміни, що виникають за відповідних умов виховання як наслідок пристосування дитини до реального оточення. Так, у сліпих дітей добре розвиваються способи орієнтування, пов'язані з тактильними, слуховими та іншими відчуттями, які певною мірою компенсують втрачену зорову функцію. Підпорядковуючись в цілому загальним закономірностям, психічний розвиток аномальної дитини має й деякі відмінності.

Аналізуючи складну структуру аномального розвитку психіки, слід передусім розрізняти первинний дефект, безпосередньо викликаний тим або іншим хвороботворним фактором, і вторинні відхилення, що виникають у процесі онтогенетичного розвитку дитини як наслідок дії первинного дефекту. Наприклад, у структурі аномального розвитку глухої дитини первинним дефектом є тяжке порушення слухового сприймання, яке виникло під впливом того чи іншого захворювання, що спричинило ушкодження слухового апарату дитини.

Якщо ж дитина на ранніх етапах свого розвитку втратила слух, у звичайних умовах її розмовна мова не розвивається, виникає німота. Ця вада є відхиленням у розвитку глухої дитини, яке викликане дією первинного дефекту. За умов повної або відносної глухоти для навчання дитини мови використовують різноманітні «обхідні шляхи», що спираються на збереженість інших аналізаторів (зору, кінестетичних відчуттів тощо).

Проте без повноцінної участі слуху оволодіння мовою характеризується значною своєрідністю: різко порушується вимова, повільно накопичується запас слів, дають про себе знати серйозні недоліки у формуванні граматичної побудови мови, в розвитку розуміння значень окремих слів та словосполучень. У свою чергу, недостатність оволодіння розмовною мовою, характерна для глухої або слабочуючої дитини, призводить до цілого ряду інших порушень в її психічному розвитку, оскільки мовна функція має першочергове значення для формування пізнавальної діяльності людини. Слід підкреслити, що позитивному педагогічному впливу піддаються саме вторинні ускладнення в розвитку аномальної дитини, оскільки їх виникнення головним чином пов'язане з дією факторів середовища розвитку психіки. Якщо виховання дитини з тим чи іншим дефектом вже на ранніх періодах її розвитку не враховує специфічних особливостей і труднощів оволодіння нею соціальною культурою, що викликані первинним дефектом, то в розвитку дитини з'являються вторинні відхилення. За таких умов, як зазначав Л. С. Виготський, виникає дивергенція, тобто розходження біологічного та соціального планів розвитку, тоді як для розвитку нормальної дитини характерне саме злиття цих двох планів.

Чим раніше будуть створені спеціальні умови для виховання аномальної дитини, чим оптимальніше буде враховано специфіку її розвитку, первісно зумовлену ядерними ознаками дефекту, тим з більшою ефективністю можна буде запобігати чи певним чином згладжувати виникнення вторинних ускладнень.

5. Принципи та методи навчання дітей з особливими потребами

Принципи свідомості і активності навчання, принцип наочності навчання, принцип доступності навчання, принцип міцності засвоєння знань, принцип систематичності навчання, принцип індивідуального та диференційованого підходу.

Принцип свідомості й активності навчання. Принцип свідомості й активності навчання — один з провідних і в корекційно-виховній роботі школи де навчаються діти з особливими потребами. Він охоплює всі аспекти навчання і виховання, потребує активного залучення дітей у процес пізнання предметів та явищ як на ступені чуттєвого, так і раціонального пізнання.

Наочність навчання. Принцип наочності вимагає, щоб процес навчання будувався на основі безпосереднього сприймання учнями конкретних предметів і явищ об'єктивної дійсності або їх зображень.

Принцип доступності навчання. Принцип доступності навчання передбачає відповідність змісту і методів викладання віковим особливостям учнів та їх розумовому розвитку.

Принцип доступності вимагає застосування таких дидактичних правил: від легшого до важчого, від відомого до невідомого, від простішого до складнішого, від близького до далекого.

Принцип міцності засвоєння знань. Принцип міцності засвоєння знань вимагає такої організації навчання, при якій здобуті теоретичні відомості, набуті практичні вміння й навички "могли б зберігатись і легко

відтворюватись та використовуватись у потрібний момент у навчальній і трудовій діяльності учнів.

Систематичність навчання. Принцип систематичності навчання взагалі передбачає такий розподіл навчального матеріалу і таку послідовність його викладу, які відповідають логіці даного предмета, віковим та психологічним особливостям учнів.

Індивідуальний та диференційований підхід до учнів. Цей принцип передбачає таку організацію навчального процесу, коли при виборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднакові рівні розвитку їх здібностей.

6. Сьогодні спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій:

– визначено нову методологію розвитку корекційної освіти, яка базується на гуманістичних, демократичних, антидискримінаційних цінностях і характеризується забезпеченням рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими потребами;

– трансформація від диференціації та інституалізації до інтеграції осіб з особливими потребами;

– створення диференційованої мережі освітніх закладів, серед яких є заклади інноваційного типу (інклюзивні освітні заклади), інклюзивних класів та груп для дітей з особливими потребами на базі звичайних шкіл та закладів дошкільної освіти. Водночас існує ціла низка нерозв'язаних проблем, щодо навчання і виховання дітей з особливими потребами.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрийте поняття спеціальної педагогіки.
2. Надайте основні завдання спеціальної педагогіки
3. Основні принципи та методи спеціальної педагогіки..
4. Структура та особливості процесу аномального розвитку.
5. Принципи та методи навчання дітей з особливими освітніми потребами.
6. Розкрийте тенденції спеціальної освіти в Україні.

**Рекомендована література: Основна література [1], [2], [4], [5]
Допоміжна [1], [2], [4], [5], [7], [8]**

Тема 2 «Історія сурдопедагогіки» Практичне заняття № 2 8 години Питання для обговорення:

1. Перший історичний період у сурдопедагогіки – до революційний.
2. Другий історичний період у сурдопедагогіки - становлення і розвиток (1918-1940 р.)
3. Третій історичний період - становлення і розвиток сурдопедагогіки (1945-1991 р.)
4. Четвертий історичний період - становлення і розвиток сурдопедагогіки (1992-до сьогодні)

Короткі теоретичні відомості

1. Вітчизняна сурдопедагогіка пройшла складний шлях свого розвитку. Її теоретичні положення формувалися в нерозривному зв'язку з практикою виховання й навчання нечуючих дітей, яка залежала від поглядів суспільства на різні категорії осіб з відхиленнями фізичного та розумового розвитку.

Суспільне становище глухонімих змінювалося на різних історичних етапах. Проте є ряд особливостей, які характеризують його специфіку порівняно з країнами Західної Європи. Насамперед, це гуманне ставлення до знедолених і калічних, дітей-сиріт і аномальних дітей.

У XV–XVII ст. на території сучасної України починає швидко розвиватися наука й освіта. Позитивну роль у цьому відігравали братства (общини міського населення), які мали переважно благодійну мету і називалися в грамотах “братствами любові та милосердя”. Незважаючи на те, що братства не займалися безпосередньо організацією виховання й навчання дітей з порушеннями слуху, вони сприяли пробудженню громадської думки у справі організації опіки калічних дітей.

Протягом XVII ст. відбулися значні позитивні зрушення в розвитку суспільного догляду й виховання глухонімих. Було розроблено загальнодержавне законодавство, що допомогло виділити проблему суспільного становища глухонімих як державну і практично узаконити правове становище цієї категорії людей. У XVII–XVIII ст. відбуваються значні зміни і в керівництві громадською опікою. Так, поряд із церковною владою важливу роль в організації опіки калічних дітей почала відігравати світська влада, укази якої були спрямовані на уточнення організації громадської опіки з боку державних органів. Звичайно, ще не йшлося про спеціально організоване навчання й виховання дітей з порушеннями слуху, котрі, перебуваючи в загальній масі дітей, не могли виявити своїх справжніх здібностей. Власне кажучи, це відповідало і тогочасному офіційному законодавству про глухонімих, яке не визнавало їх дієздатними і позбавляло громадянських прав.

На початку XIX ст. в Україні почали створюватися училища для глухонімих, мережа яких поступово зростала. Природно, у ці навчальні заклади потрапляли й діти з певною здатністю сприймати усне мовлення на слух (за даними різних авторів, у школах для глухонімих дітей навчалася від 25% до 40% туговухих). З 20-х років XIX ст. проблема диференційованого навчання дітей з порушеннями слуху стала однією з найактуальніших, оскільки лікарі та педагоги звертали увагу на те, що “не всі глухонімі однаковою мірою глухі”. Відповідно, для реалізації ідеї диференціації дітей розпізнавальною ознакою став стан слухової функції. В цей час російські вчені-сурдопедагоги обстоювали теоретичну концепцію про розумове виховання глухонімих, суть якої полягала у визнанні можливості використання в якості засобів навчання та розвитку всіх видів і форм мовлення, водночас, сходячись у думці, що єдиного рішення щодо засобів розумового розвитку учнів, які мають порушення слуху, не може бути. Всіх учнів, залежно від використання мовних засобів у процесі розумового розвитку, розподіляли на групи:

- “а) діти напівглухі;
- б) діти, що говорили до своєї глухоти і володіли спогадом мови;
- в) діти, які насолоджуються залишками слуху;
- г) глухонімі, обдаровані рідкісною здатністю до вивчення слова;
- д) діти глухонімі

Такий факт диференційованого підходу до дітей, які мають порушення функції слуху, безумовно, позитивно вплинув на розвиток теорії їхнього виховання, хоча ще багато залишалося нез'ясованим. По-перше, не були виявлені відмінності між дітьми “напівглухими” і дітьми “із залишками слуху”. По-друге, при виділенні групи дітей, які навчилися говорити до настання глухоти, не вважалося за необхідне визначити час втрати слуху. По-третє, виділення серед глухонімих дітей “з рідкісною здатністю до вивчення слова” навряд чи можна вважати науково обґрунтованим.

Основи для класифікації глухонімих були визначені В.Флері з урахуванням впливу наступних факторів:

- а) часу настання глухоти;
- б) ступеня залишкового слуху;
- в) інтелектуальних розладів;
- г) умов, у яких виховувалася дитина з порушеним слухом до школи.

Задекларувавши оптимістичний погляд на можливості розвитку глухонімих (відсутність слуху не дає підстав убачати в цьому нездатність або суттєву обмеженість можливості розумового розвитку), представники російської теорії навчання глухонімих (В.Флері, згодом Г.Гурцов, І.Селезньов, Я.Спешнев, М.Лаговський, І.Васильєв) намагалися диференціювати різноманітні прояви слухової недостатності. Ідеї В.Флері про диференційоване навчання прагнув реалізувати Г.Гурцов, автор Уставу Петербурзького училища глухонімих (1835 р.), а з 1843 р. і засновник Одеського училища. Він передбачав організувати при училищі для глухонімих відділення для напівглухих дітей. Але реалізувати ці наміри йому не вдалося, хоча в училищі практикувалося індивідуальне навчання окремих з таких дітей.

Кінець XIX — початок XX ст. характеризувався помітним зростанням суспільного інтересу до дефектологічної теорії і практики, особливо в галузі сурдопедагогіки. Важливою подією, що знаменувала собою початок нового етапу в розвитку російської сурдопедагогічної теорії і практики, було утворення в 1898 р. Всеросійського опікунства глухонімих. Першим головою опікунства був Іван Карлович Мердер (1832—1907).

Всеросійське опікунство глухонімих ставило перед собою такі **завдання**: для дорослих глухих відкривати будинки працелюбності, майстерні, дешеві квартири, допомагати їм з працевлаштуванням, піклуватися про влаштування старих і калік у богадільні, для глухонімих дітей відкривати спеціальні школи, навчальні майстерні, притулки, надавати допомогу нужденним сім'ям, в яких є глухонімі, відкрити курси для підготовки сурдопедагогічних кадрів та сприяти розвитку сурдопедагогічної теорії.

На теренах України кінець XIX - початок XX ст. знаменувався відкриттям низки училищ для глухих. Ініціаторами їх створення, керівниками та викладачами були переважно люди, які навчалися чи працювали у Петербурзькому та Московському училищах, або ж ті, хто ознайомлювався з практикою навчання дітей з порушеннями слуху в країнах Європи. Серед таких перших подвижників справи навчання дітей з порушеннями слуху в Україні були: Г.Гурцов – Одеса (1843 р.), А.Бахметьев та О.Прозоров, В.Петухов, А.Мальцев, К.Жданова – Харків (1896р.); М.Яворський – с. Максимовичі на Київщині (1897р.); Н.Патканова, Т.Білоусенко, лікар-akupед А.Ленц – Київ (1900р.); Белавіна – Чернігів (1901 р.), Д.Кац – Одеса (1908р.); А.Амбарцумов та вчителі, які працювали у закладах с. Блюменорг, с. Тіге (1881–1889), с. Вормс (1887р.); С.Сорока, Г.Дидоренко – с.Кочеток на Харківщині (1905р.); В.Воздвиженська – с. Максимовичі, с.Малин на Київщині (1897р., 1907р.); опікуни і засновники брати Микола і Михайло Варди, О.Луніна, Є.Лонгінова – м. Лохвиці на Полтавщині (1901р.); Ф.Мовчановський – Олександрівськ на Катеринославщині (1903р.); Л.Ватоліна, О.Виноградова, К.Крилов – Сімферополь (1913р.) та ін.

До початку першої світової війни і низки революційних подій в Україні (1896 - 1905 рр.) діяло 10 закладів для глухонімих, де навчалось близько 500 учнів, а загалом потребувало навчання 5000 дітей (за даними М.Ярмаченка). (Для порівняння – в Росії у 1897-1907 рр. нараховувалося 60 закладів, де навчалось 1100 дітей, а потребувало, за даними А.Басової, 43000). Окремі школи в Україні мали цікавий і прогресивний для того часу досвід.

У дореволюційний час на Україні не було жодної школи для глухих дітей, де б навчання проводилось українською мовою. І. П. Соколянський вперше поставив питання про навчання глухонімих рідною мовою (1910 р.). Він вказував, що сама школа ставить серйозні перешкоди: замість того, щоб розвивати рідну мову, зачатки якої є майже у кожній дитини при вступі в школу, вона переучує її.

Зміст навчання в першій ланці школи можна прослідкувати на прикладі Одеського училища глухих, де в 1904 р. практикувалися такі заняття: попередні вправи — розвиток м'язевого відчуття; дотикових відчуттів; вправи в диханні; гімнастика.

Таким чином, перша ланка школи глухих передбачала сенсорний розвиток учнів. Крім того, дівчатка займалися рукоділлям, а хлопчики досить рано підключалися до ручної праці і ремісничої підготовки. Наприклад, в Київській школі з підготовчого класу практика різьба по дереву, ліплення і малювання.

Єдиних спеціальних програм у дореволюційних школах глухих не існувало. Вони розроблялися кожною школою окремо і затверджувалися Радою відділу опіки глухих або навчально-методичною радою школи. Зразком при цьому для периферійних училищ виступали програми Петербурзького училища глухих, яке було основним неофіційним науково-методичним центром сурдопедагогіки в дореволюційній Росії. Проте, у відповідності до місцевих умов, працівники кожної школи вносили в них часткові уточнення і зміни. Значний вплив на визначення змісту навчання в

школах глухих мали місцеві загальноосвітні школи (міські, повітові, церковнопарафіяльні).

Передумови створення системи закладів для дітей зі зниженим слухом формувалися в період, коли в Україні відбувалися кардинальні зміни в устрої держави та суспільному житті в цілому. Тож доцільно розглянути суспільно-політичні, соціально-економічні та соціокультурні умови, які склалися в Україні у період 1917-1950 рр. Саме вони пояснюють гальмування практичної реалізації наукових концепцій, які сформувалися за цей період, а також певне відсторонення (на цьому етапі) української дефектології у розробці науково-теоретичних засад навчання дітей зі зниженим слухом.

Спеціальної підготовки сурдопедагогічних кадрів тривалий час не існувало. За цю справу бралися люди, які або хотіли присвятити себе науці на мало відомій в той час ниві народної освіти, або керувалися гуманними почуттями до глухих дітей. Нерідко такими вчителями ставали самі глухі, які, одержавши освіту в Петербурзькому училищі глухонімих, вирішили прийти на допомогу своїм «товаришам по нещастю» (Арнольд, Вознесенська, Журомський, Бахметьєв, Прозоров, Барда та ін.). Лише в кінці XIX ст. при Петербурзькому училищі глухих були створені невеличкі курси з підготовки сурдопедагогів, які, звичайно, задовольнити потреби в кадрах не могли.

Рівень навчально-виховної роботи в закладах для глухих був надзвичайно низьким. Глухі одержували мізерну загальноосвітню підготовку, примітивну ремісничу виучку і ніяких гарантій на працевлаштування.

Характерною особливістю дореволюційних шкіл була відсутність єдиної чіткої системи навчально-виховної роботи в них. Кожна школа мала різні строки навчання, різні навчальні плани і програми. Школи не одержували ніякої науково-методичної допомоги в централізованому порядку. Це приводило до того, що прогресивні починання дореволюційних дефектологів не могли бути реалізованими. Філантропічно-благодійницькі умови існування дореволюційних закладів для аномальних дітей, що визначали їх опікунську спрямованість, були головною і, по суті, непереборною перешкодою цьому. І хоч необхідність боротьби з дитячою дефективністю визнавали передові люди дореволюційної Росії, проте в класовому капіталістичному суспільстві вона не могла вийти за рамки філантропії і набути загальнодержавного характеру.

2. На початку 1918 р. всі притулки були реорганізовані на дитячі будинки. Перебували вони в розпорядженні Наркомату соціального забезпечення. 5 червня 1918 р. Раднаркомом РРФСР (25 січня 1919 р. урядом України) було видано декрет «Про передачу всіх шкільних закладів у відання відділу освіти», на основі якого всі спеціальні школи для глухих дітей були перетворені на державні заклади.

У серпні 1918 р. на I Всеросійському з'їзді з питань освіти була прийнята нова система єдиної школи з двома ступенями: перший ступінь мав 5 років навчання і другий — 4 роки. Отже, була утворена єдина дев'ятирічна середня загальноосвітня школа.

Не вистачало також і спеціально підготовлених кадрів, які змогли б успішно розвивати цю, порівняно молоду і маловідому справу. Особи, що керували благодійністю в дореволюційний час і мали певну підготовку, були здебільшого представниками буржуазії і духівництва. Цілком природно, що вони після революції буди усунені від керівництва закладами. Нових кадрів, вихідців з робітничого і селянського середовища, молода Радянська республіка ще не встигла підготувати. Отже, одне з найважливіших завдань, що гостро стояло перед секціями та інспектурою дефдитинства, полягало в терміновій підготовці спеціальних кадрів для успішної організації навчально-виховної роботи в закладах, які тільки-но відновлювали свою роботу або відкривалися.

Щоб підвищити педагогічну кваліфікацію працівників навчально-виховних закладів, РНК УРСР 13 лютого 1921 р. видала декрет «Про шкільну повинність працівників соціального виховання» згідно з яким усі працівники соціального виховання до 40 років включно були оголошені «підлягаючими шкільній повинності».

Цей декрет зобов'язував Наркомос за 3 роки провести через спеціальні шестимісячні курси всіх працівників соціального виховання. Порушення освітньої повинності і дисципліни розглядалося як порушення трудового відбуття, і винні в цьому підлягали судовій відповідальності.

3 грудня 1919 р. влада в Україні перейшла до більшовиків. Уже в цей час, за даними Л.Одинченко, близько 1 млн. дітей-сиріт потребувало державної підтримки і допомоги. Викачування максимальної кількості матеріальних цінностей зі знекровленого населення надалі відбувалося за системи “воєнного комунізму”, з її націоналізацією всієї приватної промисловості та торгівлі, а на селі – через продовольчу розверстку. Це довело до руїни сільське господарство, і в 1921-1923 рр. в Україні, особливо у степових районах, розпочався голод та епідемія холери, внаслідок чого загинуло 1,5 млн. людей, натомість з Поволжя, Казахстану та Уралу було переселено 440 тис. чол. У цей час українські землі на конференції послів Антанти були “розподілені” між Польщею, Чехословаччиною, Румунією та більшовиками.

Саме на тлі цих політичних, соціальних та економічних катаклізмів відбувалися становлення та реформування освітянської галузі. І, безперечно, певні тенденції, дії або бездіяльність у вирішенні справи навчання та виховання дітей з порушеннями слуху, пояснюються саме тими чи іншими обставинами, які склалися у відповідний час в Україні.

Для вирішення цих проблем Наркомат освіти РСФСР скликав у 1920 р. (з 24.VI по 2.VII) перший Всеросійський з'їзд по боротьбі з дитячою дефективністю, злочинністю та безпритульністю. Серед питань, які стосувалися сурдопедагогіки, обговорювалися: організація навчання глухонімих (П.Янковський); піклування про глухонімих (М.Лаговський); необхідність організації загального обов'язкового дошкільного виховання (особливо для дітей з порушеннями слуху), структура шкіл; нагальна необхідність диференціації глухонімих дітей за станом слуху і мовлення і організація для кожної категорії окремих шкіл; створення спеціальних обстежувальних інститутів; створення спеціальних факультетів та інститутів для

підготовки кадрів; та, за сучасною термінологією, питання наступності навчання і виховання дітей з порушеннями слуху та належного медичного супроводу .

У 20-ті роки було відкрито кілька таких приватних закладів для глухих дітей. Згодом всі вони були переведені на державний бюджет або об'єднані з місцевими школами-інтернатами для глухих дітей.

Головна інспектура і секції закладів дефдитинства приділяли багато уваги популяризації навчання і виховання глухих. Щороку оперативними планами Наркомату передбачалося значне розширення мережі закладів для дефективного дитинства. Проте ці плани з року в рік не виконувалися, оскільки всі нові заклади передбачалося відкривати на місцеві кошти, а місцеві органи влади не мали їх. Протягом перших десяти років після перемоги Великого Жовтня помітного розширення мережі спеціальних шкіл не було.

Навчальний план школи для глухих дітей будувався на основі навчального плану масової загальноосвітньої школи I ступеня. Різниця зводилася в основному до початкового періоду навчання, де передбачалися такі предмети, як постановка усної мови, читання з губ, розвиток розмовної мови тощо, а також до того, що в школі глухих на проходження програм масової чотирирічної школи відводилося 8 років. Навчальний план школи глухих будувався так, що з кожним роком збільшувався обсяг загальноосвітніх предметів.

Спеціальних підручників для школи глухих у цей час взагалі не було. Вчителям доводилося користуватися підручниками і посібниками для загальноосвітньої початкової школи.

Єдиних, спеціально розроблених для школи глухих програм теж не було. Педагогічні колективи самі складали програми за зразком програм столичних закладів для глухонімих, розроблених на основі програм масової школи. Принципові питання змісту освіти глухих обговорювалися на зборах працівників спеціальних шкіл, які проводилися за ініціативою і під керівництвом лікарсько-педагогічних кабінетів.

На 1922 р. в Україні функціонувало лише 11 закладів для глухонімих - 595 дітей (за даними М.Ярмаченка) (для порівняння, в РРФСР – близько 70 закладів із контингентом 5000 дітей). І, незважаючи на цю сумну статистику, НКО УРСР було розроблено спеціальний “План згортання закладів по Наркомосу”, яким передбачалося переведення цих шкіл на місцевий бюджет, якого власне, не було. Тож, не витримуючи матеріальної скрути, окремі заклади розпадалися, або ж змушені були зливатися. Відтак, на 1924 рік картина навіть погіршилася – 10 закладів – 561 дитина.

Під час обліку дефдитинства з'ясувалося, що значна кількість дітей з порушеннями слуху перебуває у масових закладах і спеціальних дитячих будинках, до того ж, чимало з них – сироти. Тож, Управління соціального виховання (Упрсоцвих) надіслало наприкінці 1925 р. до окружних інспектур народної освіти і дефзакладів розпорядження про виведення частини дітей (які мають сім'ї) із закладів глухонімих, щоб звільнити місця для сиріт, і заборонив прийом нових вихованців. З одного боку, можна вважати це позитивним заходом –

відмежування дітей з порушеннями слуху для надання їм можливості отримати навчання за відповідними методиками, резонне піклування про сиріт, а з другого – чому мали позбутися можливості навчатися інші діти, коли державою гарантувалося право на освіту *всім* без винятку? Закономірно, що через деякий час українським сурдопедагогам довелося стикнутися зі складною проблемою навчання переростків з порушеннями слуху.

Накреслюючи шляхи докорінної перебудови радянської дефектології, Л. С. Виготський (1896-1934) у 1924 р. вказував на необхідність звільнення спеціальної школи від кабали фізичного дефекта, від будь-якої філантропічності, перебудовуючи її на «здорових основах реальної і соціальної педагогіки».

В перше десятиріччя після Великої Жовтневої соціалістичної революції радянські сурдопедагоги досягли помітних успіхів у дослідженні важливих питань дефектології. У цей час з'являється ряд цікавих праць і статей, в яких висвітлювалися наслідки експериментальної роботи і передовий досвід окремих шкіл в удосконаленні методики навчально-виховної роботи з глухонімими дітьми.

Визначним досягненням радянської сурдопедагогіки був її суспільний ухил, прагнення не ізолювати глухих, а всіма засобами робити з них активних учасників трудового і культурного життя, будівників нового соціалістичного суспільства. Л. С. Виготський, якого по праву можна вважати основоположником радянської дефектології, вказував, що завдання спеціальної школи полягає «не в тому, щоб пристосовуватись до дефекта, а в тому, щоб перемагати його». В цих словах знайшла свій вияв принципово нова спрямованість радянської дефектології.

У 1923 р. у Харкові було організовано на чолі з І. П. Соколянським «Відділ сліпоглухонімих при педагогічній лабораторії дослідної станції Управління соцвиху». Значення цього закладу полягало не тільки в тому, що в ньому знаходили притулок окремі сліпоглухонімі, і навіть не в тому, що тут із сліпоглухонімих виховували повноцінних людей, здатних до самообслуговування, продуктивної праці, як фізичної, так і розумової, а в тому, що тут уперше в світі почалася серйозна науково-дослідна робота з найскладнішої галузі дефектології. В газеті «Вісті» в 1926 р. зазначалося: «Так, це єдиний свого роду заклад на всю Європу. І досліджує він не що інше, як духовне формування людини».

Велика заслуга І. П. Соколянського була в тому, що він у навчально-виховній роботі із сліпоглухонімими не пішов уторованою стежкою, а створив нову, цілком оригінальну методику, протилежну традиційній методиці роботи із сліпоглухонімими. Харківський заклад «вперше в історії роботи з сліпоглухонімими дітьми ввів у педагогічний процес не тільки поняття «нескінченно малої» величини, а й практично перевірив дійову роль цієї величини у вихованні сліпоглухонімого».

3. Велика Вітчизняна війна не тільки завдала великих збитків нашій країні, не тільки забрала мільйони найкращих радянських людей — спеціалістів різних галузей народного господарства і культури, вона

виснажила сили і енергію трудівників тилу, призвела до різкого обмеження легкої промисловості, продуктів харчування тощо. Перші (післявоєнні роки були важкими роками для радянських людей: не вистачало робочої сили, щоб на місцях згарищ і руйнувань звести нові фабрики, заводи, житлові будинки, приміщення для культурно-освітніх закладів, щоб відновити нормальний рівень життя і виробництва у сільському господарстві; не вистачало підготовлених кадрів учителів, лікарів, інженерів тощо; не вистачало продуктів харчування; не вистачало одягу, взуття та інших предметів першої необхідності.

II червня 1945 р. РНК УРСР в постанові «Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл до нового 1945—46 н. р.» зобов'язали Народний комісаріат освіти УРСР і виконавчі комітети обласних Рад депутатів трудящих значно розширити мережу спеціальних шкіл-інтернатів для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей (в цілому на 1945/46 навчальний рік планувалося в республіці 100 спеціальних шкіл на 9000 учнів) і забезпечити їх устаткованими приміщеннями. У постанові накреслювалися також конкретні заходи щодо нормалізації роботи шкіл і матеріального забезпечення їх та вчителів.

У 1950 р. було констатовано завершення загального обов'язкового семирічного навчання і планувалося перейти до забезпечення загальної середньої освіти. Тогочасна спеціальна освіта мала цензовий характер. І хоча постанова «Про всеобуч» не містила окремої статті стосовно дітей з порушеннями в розвитку, все ж, автоматично поширила на них нормативи, передбачені для дітей з нормальним розвитком. Тобто, освітній ценз стосувався всіх дітей шкільного віку без винятку. Відтак, дефектологічна наука мала розв'язати надзвичайно складне завдання: забезпечити засвоєння дітьми з порушеннями розвитку державного освітнього стандарту. Тож, саме це державне замовлення сприяло окресленню важливих дослідницьких завдань, інтенсивній розробці теоретичних основ дефектології, прискоренню розвитку спеціальних педагогічних технологій, пошуку ефективних «обхідних» шляхів навчання дітей з порушеннями слуху, які давали б змогу отримати їм цензову освіту з відповідним для тих років рівнем загальної освіти.

У 1951 р. Міністерство освіти РРФСР та Інститут дефектології АПН РРФСР підготували і видали нові програми для шкіл глухих дітей.

Вперше давалася програма з фізичного виховання для шкіл глухих дітей.

У 1953 р. було видано першу післявоєнну програму з ритміки для шкіл глухих, яка викладалася в підготовчому, I— III класах. До програми давалася ґрунтовна пояснювальна записка з викладом загальних питань специфіки такої роботи в школі глухих.

У ці роки відбувалося даліше удосконалення змісту освіти дітей з недоліками слуху відповідно до нових вимог життя і досягнень педагогічної науки. Працівники спеціальних шкіл досягли помітних успіхів

у піднесенні ефективності навчання і виховання глухих і туговухих дітей, у наближенні спеціальної школи до життя.

З метою дальшого удосконалення роботи шкіл для дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку міністр освіти СРСР 26 травня 1969 р. видав спеціальний наказ, яким були затверджені типові навчальні плани спеціальних шкіл, в тому числі і для глухих, слабочуючих та пізньооглухлих дітей.

Наказом Міністерства освіти УРСР у 1960 р. школи для дітей з порушеннями слуху переводилися на нові терміни навчання. В цьому ж році Міністерством було затверджено нові навчальні плани для цих шкіл, відповідно до яких учням стали надавати неповну середню освіту, а також було ухвалено “Положення про дошкільні заклади для глухих і туговухих дітей”, яке усталило певні типи дошкільних закладів, передбачивши їх диференціацію залежно від стану слуху дітей. У 60-ті роки в УРСР загальне обов’язкове навчання глухих дітей вважалось фактично завершеним, діяло понад 60 закладів для дітей з порушеннями слуху, тож, для органів народної освіти на часі була реалізація повноцінного диференційованого навчання. Відтак, увага зосереджувалася на дітях зі зниженим слухом та організації для них спеціальних шкіл-інтернатів, що знайшло відображення у наказі Міністерства освіти УРСР “Про стан і заходи щодо поліпшення навчально-виховної роботи у спеціальних школах-інтернатах Української РСР” (1961). Відповідно, здійснювалася реорганізація шкіл для глухих дітей, частина з яких стала закладами для туговухих. До 1967 р. їх нараховувалося вже 11 з контингентом понад 1500 учнів.

Спираючись на ці дослідження, вітчизняні науковці зробили суттєвий крок у розробці питань діагностики та реабілітації порушень слуху, дошкільного виховання, навчальної пропедевтики, науково-методичної бази навчання та виховання дітей зі зниженим слухом різних вікових категорій. На цьому етапі важливо було привести систему освіти дітей зі зниженим слухом у відповідність з вимогами науково-технічного прогресу. Саме це стало однією з основних особливостей 70-80-х років. Досягнення в галузі електроніки відкрили нову сторінку в розвитку технічних пристроїв, що сприяли підготовці дітей до школи й навчання, а також модернізації засобів навчання і виховання учнів цієї категорії. В ці роки характерні риси змісту освіти школи слабочуючих визначилися достатньо чітко: відповідність специфічним вимогам до формування та корекції мовлення, забезпечення достатнього рівня розвитку пізнавальної діяльності. Зміст освіти було удосконалено відповідно до завдань розвитку та використання слухового сприймання для ефективного формування мовлення, корекції можливих відхилень у розвитку учнів. Таким чином враховувалися і загальні закономірності розвитку дитини, і особливості їх проявів при зниженому слухові. Відтак, цей період знаменувався оформленням української наукової школи сурдопедагогіки та сурдопсихології у тій її ланці, яка досліджувала особливості розвитку, виховання та навчання дітей зі зниженим слухом. Цьому сприяла певна економічна стабілізація, що спостерігалася у 60-70-ті роки, хоча з другої половини 80-х років економіка Української республіки увійшла у стадію затяжної кризи, яка загострювалася аж до кінця 90-х років.

Суспільно-політичні та соціально-економічні процеси, які відбувалися в Україні наприкінці 80-х – на початку 90-х років породили низку факторів, що зумовили певну дестабілізацію у системі освіти.

Один з них – фінансово-економічна криза та хронічне недофінансування освітніх закладів. Однак, висока інерційність освіти забезпечила відносну стійкість цього соціального інституту в кризовій ситуації, хоч і призвела до певного її занепаду, відтоку кадрів, недостатньої ефективності навчального.

4. У соціальному плані головним фактором дестабілізації системи освіти став стрибкоподібний ріст соціальної нерівності і, як наслідок, неоднакові можливості громадян в освітній сфері. Зокрема, на початку 90-х років це виявлялося в українській нерівномірному розподілі фінансових і інших ресурсів на тлі обвального скорочення фінансування та занепаду матеріальної бази, внаслідок чого, паралельно з розвитком мережі інноваційних освітніх закладів, варіативності програм і комп'ютеризацією, випереджаючи й перебиваючи позитивні тенденції, збільшувалася кількість освітніх закладів, де були майже відсутні елементарні умови навчання. Водночас, відзначалося стрімке зростання закладів професійної освіти вищих рівнів акредитації на платній основі (1992/93 навчальний рік - 2%, 1996/97-й - 12%, 1999/2000 навчальний рік - 34%). Спостерігалися й високі показники чисельності дітей, які не навчалися у спеціальних освітніх закладах (особливо у першій половині 1990 років).

Економічна та екологічна криза в Україні стали причиною збільшення кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зазнало якісних і кількісних змін населення України. Вперше в умовах мирного часу чотири роки підряд чисельність померлих перевищувала чисельність народжених: на 1000 жителів 15,5 проти 9,1, сільського населення - відповідно 20 і 6. Внаслідок цього населення старіло (середній вік - 37 років, тривалість життя - близько 67 років). Від початку 90-х років населення України скоротилось на 1,5 млн. чоловік. У 1997 р. Україна перейшла на 95 місце у світі за рівнем життя, його тривалістю, станом здоров'я населення, хоча до 1990 р. посідала 45 місце. За даними Міністерства охорони здоров'я на кінець 1997 р. у 2,7 тис. населених пунктах не було жодного новонародженого, у 2,6 тис. населених пунктах - дітей дошкільного віку. В цей період дитяча захворюваність, яка призводить до інвалідності, зросла до 20% (у 1999 р до 22%). На 1995 р. нараховувалося 141,1 тис дітей-інвалідів, які потребували спеціальної корекційної допомоги (у 1999 р. – 152,2 тис., у 2004 р. – 1076345 дітей). Проте, спеціальною освітою до середини 90-років було охоплено лише 18,4 тис. дітей дошкільного і шкільного віку, у закладах системи охорони здоров'я і соціального захисту населення перебувало 1,6 тис.; рештою 115 тис. дітей-інвалідів (81,5%) опікувалися батьки.

З 2000 р. зафіксовано суттєве зростання чисельності учнів-першокласників; позитивну тенденцію до продовження навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (прийом до старших класів, порівняно з 1996 р., збільшився на 5%); удосконалення мережі навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку; створення закладів нового типу (гімназії-інтернати, навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, спеціалізовані класи для обдарованих дітей); впровадження спеціалізації та індивідуальних форм

навчання, нових підходів і технологій; інтеграція та інклюзія дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні заклади тощо.

24 серпня 1991 р. Верховна Рада України проголосила незалежність України і знаменно, що “Конвенція про права дитини” (ухвалена Генеральною асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р.) була ратифікована 27 лютого 1991 р. вже у новій Україні.

Почався новий етап у розвитку України як незалежної і суверенної держави, що неминуче потребував принципових змін у всіх сферах народного господарства, і в галузі освітньої практики та педагогічної науки, зокрема. 23 травня 1991 р. Верховна Рада ухвалила новий Закон України "Про освіту", який набув чинності 4 червня 1991 р. Закон визначив, що метою освіти, як основи духовного, соціального, економічного, культурного розвитку суспільства і держави, є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Закон виходив з того, що освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між націями і народами. В Законі були визначені основні принципи освіти, органи державного і громадського управління освітою, система освіти та ін. Окремі статті Закону декларували зобов'язання держави щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема, Статтею 37. “Навчальні заклади для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації” визначалося, що для дітей, які не мають необхідних умов для виховання і навчання в сім'ї, створюються загальноосвітні школи-інтернати, а для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, створюються школи-інтернати, дитячі будинки, в тому числі сімейного типу, з повним державним утриманням.

Серед основних причини кризового стану були: погіршення екологічної ситуації (аварія на Чорнобильській АЕС, проблема йододефіциту тощо), відсутність нормальних умов життя, високий рівень захворювань серед батьків, особливо матерів, закриття шкіл-інтернатів за рішенням виконкомів місцевих рад народних депутатів, неспроможних утримувати їх на місцевому бюджеті (наприклад, в Тернопільській, Кіровоградській, Донецькій, Вінницькій, Чернівецькій та інших областях). Незважаючи на значне зростання кількості дітей-інвалідів і дітей з особливостями психофізичного розвитку, у перехідний період (1992-1996 рр.) зменшилися мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл з контингентом 78,3 тис. учнів; у наступні роки мережа спеціальних шкіл і кількість дітей, охоплених корекційним навчанням, продовжувала скорочуватися. Так, за даними В.Бондаря, з 1993 р. по 1995 р. по областях України було розформовано 12 шкіл (8,9 тис. дітей).

З огляду на це, мережа спеціальних корекційних закладів в Україні не задовольняла потреби дітей з особливостями психофізичного розвитку, вони або навчалися у загальноосвітніх школах, де умови навчання і виховання не відповідали особливостям їхнього розвитку, або утримувалися родиною і практично були позбавлені спеціальних занять, що унеможливило їхню успішну інтеграцію в соціум, прирікало на ізоляцію чи маргіналізацію. Окрім цього, у державі не здійснювався статистичний облік осіб, які потребували спеціального корекційного навчання, соціального захисту і підтримки. Відтак,

було практично неможливо визначити наявні потреби спеціального виховання і навчання та спрогнозувати розвиток державної системи спеціальних закладів, необхідну кількість спеціалістів-дефектологів. Потребувала суттєвого розширення і мережа медичних, психологічних служб, діагностичних, консультаційних центрів для батьків і дітей дошкільного віку. Внаслідок цього переважна більшість дітей з порушеннями психофізичного розвитку в ранньому віці, особливо сільської місцевості (70 % від тих, кого направляли до спеціальних закладів), не отримували спеціального корекційного виховання у дошкільному віці, що стримувало реалізацію адаптативних і компенсаторних можливостей дітей. У системі спеціальної освіти бракувало кадрового потенціалу з відповідною фаховою освітою, зокрема, були відсутні спеціалісти реабілітологи, діагности, аудіологи, практичні психологи та ін.

Давалися взнаки і несприятливі екологічні умови. На момент вступу до школи, близько 80 % дітей мали певні порушення у стані здоров'я, понад 10% – затримку психічного розвитку. Кількість дітей, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, становила 1,2 мільйона. За даними Наукового центру радіаційної медицини АМН України, до 2000 р. передбачалося суттєве збільшення кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

За роки незалежності в Україні значно удосконалилася система підготовки педагогічних кадрів для закладів системи спеціальної освіти для дітей зі зниженим слухом. Суттєво розширився дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. О.М. Горького (тепер Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова), який тривалий час був не тільки головним центром підготовки вчителів для спеціальних шкіл, а й важливим осередком розвитку сурдопедагогіки в Україні. Аналогічні факультети виникли і в інших педагогічних інститутах та університетах (Слов'янськ, Кам'янець-Подільський, Одеса, Херсон та ін.). В 2003 році на базі дефектологічного факультету Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова утворено Інститут корекційної педагогіки та психології.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити перший історичний період у сурдопедагогіки – до революційний.
2. Розкрити Другий історичний період у сурдопедагогіки - становлення і розвиток (1918-1940 р.)
3. Надати поняття третьому історичному періоду - становлення і розвиток сурдопедагогіки (1945-1991 р.)
4. Четвертий історичний період - становлення і розвиток сурдопедагогіки (1992-до сьогодення).

**Рекомендована література: Основна література [1], [2], [4], [5], [6]
Допоміжна [1], [2], [4], [7], [8], [10], [12]**

Тема 3 «Історія Тифлопедагогіки»
Практичне заняття № 3 8 години
Питання для обговорення:

1. Перший історичний період у тифлопедагогіці – до революційний.
2. Другий історичний період у тифлопедагогіці - становлення і розвиток (1918-1940 р.)
3. Третій історичний період - становлення і розвиток тифлопедагогіки (1945-1991 р.)
4. Четвертий історичний період - становлення і розвиток тифлопедагогіки (1992-до сьогодні).

Короткі теоретичні відомості

1. До початку ХХ ст. Особи з сенсорними порушеннями, в основному, існували на основі благодійності суспільства не маючи офіційного визнання та громадянських прав, можливості гарантовано отримати освіту, працювати та вести активне суспільне життя.

Початком становлення системи спеціальної освіти сліпих в Україні можна вважати 80-ті роки ХІХ ст., коли протягом півтора десятка років (з 1882 по 1898 рр.) було створено Маріїнське піклування про сліпих (1871 р.) і почало функціонувати вісім училищ для сліпих дітей: Київська школа для сліпих дітей (1885 р.), Харківське училище для сліпих дітей (1887 р.), школа для сліпих дітей на базі Київського притулку для сліпих воїнів (1882 р.), училище для сліпих в Харкові (1887 р.), Одеське училище для сліпих дітей (1887 р.), Чернігівське училище для сліпих дітей (1892 р.), училище для сліпих дітей у місті Полтаві (1894 р.), Кам'янець-Подільське училище для сліпих (1898 р.). Головну роль в цьому процесі відіграло створення Піклування про сліпих (1871 р.) та затвердження його уставу (1881 р.). Основним завданням Піклування була організація навчання та виховання сліпих.

У 1885 р. на базі Київського притулку для дорослих сліпих почала функціонувати школа для сліпих дітей. Архівні матеріали свідчать про те, що навчання дітей було схематичним, мало конкретним. Плани і навчальні програми були недосконалими.

Іншим таким закладом було училище для сліпих дітей на вулиці Сумській 55, у місті Харкові. Цей заклад було відкрито 20 січня 1887 р. за ініціативи знаних громадських діячів О. І. Петрова, П. М. Барабашова, П. С. Мельникова, Л. Л. Гіршмана, К. Ф. Лейко, серед яких двоє останніх були тифлопедагогами. В ньому незрячі вихованці отримували двокласну освіту за програмою церковно-приходської школи та опановували найпростіші ремесла.

З метою популяризації справи навчання сліпих, К. К. Грот в кожній губернії заснував філії або відділи Піклування і на чолі кожного відділу поставав уповноваженого Піклування про сліпих [471].

У 1880 р. найближчим соратником К. К. Грота Олексієм Андріяшевим був відкритий перший подібний притулок для сліпих воїнів у м. Київ. О. Андріяшев був директором Київської першої гімназії (в якій працював

вчителем відомий діяч народної освіти, послідовник К. Д. Ушинського Тимофій Григорович Лубенець). Як педагог і суспільний діяч О. Андріяшев користувався великою популярністю, видавав протягом багатьох років «Київський народний календар», журнал «Друг сліпих», в якому висвітлював питання, пов'язані з навчанням та вихованням сліпих [471].

У 1882 р. на базі цього притулку на землі військово-інженерного управління Київського Військового округу, що знаходився на вул. Інститутській 29, О. Андріяшев організував школу для сліпих дітей, надаючи їй всі ознаки організованої освітньої установи, а не притулку для інвалідів. Притулок же для сліпих ліквідувався поступово: дорослі сліпі вибували, а нові – не поступали.

У 1887 р. в Харкові за ініціативи відомого українського офтальмолога Л. Гіршмана та професора технологічного інституту К. Андреева було організоване училище для сліпих, в якому навчалося п'ятеро сліпих хлопчиків. Вчителька, яка навчала цих дітей отримала тифлопедагогічну підготовку у Дрезденському інституті сліпих. У 1893 році, коли училище перевели у спеціально побудоване приміщення на вул. Сумській 55, (де й сьогодні знаходиться школа для сліпих), кількість учнів досягла 60 осіб, серед яких були вже не лише хлопчики, а й дівчатка [613].

Хочеться відмітити, що в усіх школах для сліпих в Україні нестачі в учнях не було, вони повністю заповнювалися і виникала потреба у відкритті нових.

Останнім у кінці XIX ст. в Україні було засноване Кам'янець-Подільське училище для сліпих. Воно було створене у 1898 р. на базі притулку для сліпих дорослих. Спочатку в ньому навчалися лише хлопчики. Навчання коштувало 300 карбованців на рік і проходило за єдиним навчальним планом, складеним Центральним Піклуванням про сліпих.

Сумнішою була участь сліпоглухонімих дітей, які знаходилися при монастирях. Про цих дітей, навчених лише читання зазубрених молитов, аби вони могли отримати милість Божу і знайти щастя у потойбічному світі, писали закордонні дослідники Вейд, Риман та ін. «Успіхи» сліпоглухонімих на релігійному тлі видавалися за «чудо», обумовлене «волею Бога». Кілька сліпоглухонімих не були, звичайно, великим тягарем для монастиря, оскільки вважалися об'єктом релігійної реклами, вони з надлишком виправдовували витрати на своє утримання. Їхнє людське право бути повноправними членами суспільства нікого не цікавило. Тому питання трудової і соціальної реабілітації сліпоглухонімих у цих умовах не ставилося.

Велика Жовтнева соціалістична революція поклала початок корінним перетворенням шкільної справи в нашій країні, що мала метою залучення найширших народних мас до освіти, науки, до творчого розвитку нової, соціалістичної культури. Уперше у світовій історії ставилося завдання зробити утворення й культуру дійсно доступними всім трудящим, здійснити на ділі повну рівність у галузі освіти всіх громадян, зробити науку й знання одним із засобів боротьби за побудову соціалістичного суспільства. З перших же днів після здійснення соціалістичної революції Радянський уряд прийняв ряд

заходів щодо перебудови системи утворення. Декретом ВЦИК і СНК від 9 листопада 1917 р. була організована Державна комісія з освіти, що зайнялася розробкою нової системи народної освіти.

Піклуваннями про сліпих під керівництвом К. К. Грота були підготовлені до роботи зі сліпими видатні тифлопедагоги того часу: Г. П. Недлер, М. К. Мухін, М. В. Перов, К. Ф. Лейко, А. І. Черняхівський, К. В. Маліна, Я. М. Колубовський, О. Ф. Андріяшев, Ф. В. Карякін, професор В. О. Гандер та інші. Ці педагоги проходили підготовку в інститутах для незрячих в Італії, Німеччині, Франції. У Росії свою власну теорію навчання сліпих розробляли на основі досвіду східноєвропейських шкіл. За основу було взято досвід Дрезденського та Віденського інститутів для сліпих, які мали більш – менш завершену систему освіти незрячих.

Одним з перших видатних радянських педагогів, який присвятив себе навчанню і вихованню дітей з сенсорними вадами став О. М. Щербина. Дослідженнями встановлено, що на 1909 рік припадає початок його педагогічної діяльності.

Позитивним для етапу становлення системи спеціальної освіти сліпих слід вважати той факт, що навчання в перших українських школах для сліпих відбувалося за єдиними планами та програмами, відбір у заклади освіти дітей з порушенням зору відбувався за єдиними правилами.

Розглянувши та проаналізувавши завдання, зміст навчання та виховання, навчальні плани та програми, якими користувалися педагоги училищ для сліпих кінця ХІХ ст. ми бачимо, що основними напрямками навчання та виховання сліпих дітей у фізичному вихованні є гімнастичні вправи та рухові ігри. Спостерігаються перші спроби організувати корекційну роботу (розвиток сенсорики, просторового орієнтування тощо) та соціалізувати учнів (намагання дати знання і вміння, які б знадобилися сліпому у подальшому житті). Ці нароби тифлопедагогів дають нам право казати, що вони фактично стали основою для сучасної теорії та практики навчання у фізичному вихованні сліпих дітей.

2. Розвиток системи спеціальних освітніх установ. Період 1917–1920 рр. – є одним із найскадніших і суперечливих періодів розвитку державності, економіки, освіти і культури в Україні. Це епоха національно-визвольної революції, період суверенітету й незалежності Української Народної Республіки. Соціально-політичні зміни того часу призвели до нестабільного, постійно реформованого стану освітніх інституцій України. Після Великої Жовтневої соціалістичної революції почалася перебудова всієї системи народної освіти в нашій країні на основі принципів комуністичного виховання. Це торкнулося й шкіл сліпих. Були створені сприятливі соціальні умови й передумови для розвитку принципово нової спеціальної педагогіки й, на цій основі, визначалися мета, зміст і методи навчання й виховання дітей з порушеннями зору і слуху у СРСР.

Спочатку спеціальні школи не мали ні положення, ні єдиних навчальних планів і програм, ні підготовлених кадрів. Навчальні плани й програми для них розроблялися самостійно кожною губернією. Не було, також,

розроблених наукових принципів відбору й комплектування дітей у спеціальні школи. Розуміння дефективності не було ще чітко визначене. До неї помилково відносили й частину безпритульних, і педагогічно запущених дітей. У вирішенні назрілих теоретичних і практичних питань велику роль зіграли проведені у 1920-1924 рр. всеросійські з'їзди, конференції й наради з питань боротьби з дитячою безпритульністю й дефективністю.

На цьому етапі, у зв'язку з розвитком практики суспільного виховання дітей з відхиленням психофізичного розвитку, в межах загальної педагогіки почався процес формування спеціальної системи педагогічних знань – дефектологічної науки – науки про розвиток, виховання і навчання глухих, сліпих та дітей зі складними формами патології. Основними напрямками діяльності спеціальних закладів стають розвиток, навчання і виховання з метою підготовки дітей до повноцінного життя та праці в доступних сферах народного господарства.

У перехідний період робота центрального і периферійних органів Відділу соціального виховання була досить своєрідною. Від початку своєї діяльності й майже до травня 1920 р. ні відділи, ні секції не мали задовільних на той час умов для успішної роботи. Громадянська війна поступово виснажувала і руйнувала створені раніше установи для дефективних дітей, перешкоджала планомірному розвитку справи. З травня 1920 р. відділ зміг перейти до планомірної роботи, і першою ланкою стала перебудова його структури відповідно до накресленого плану роботи й загальної системи НКО.

Початком боротьби за утворення нових принципів теорії комуністичного виховання в дефектології став II-й з'їзд СПОН, що відбувся у 1924 р. О. М. Щербина був головою секції з питань роботи зі сліпими.

Накреслюючи шляхи докорінної перебудови радянської дефектології, Л. С. Виготський у 1924 р. вказував на необхідність звільнення спеціальної школи від кабали фізичного дефекту, від будь-якої філантропічності, перебудовуючи її на «здорових основах реальної і соціальної педагогіки».

В організованому І. П. Соколянським «Відділі сліпоглухонімих при педагогічній лабораторії дослідної станції Управління соцвиху» (1923 р.) розпочалася ґрунтовна науково-дослідна робота у найскладнішій галузі дефектології. В газеті «Вісті» зазначалося: «Так, це єдиний свого роду заклад на всю Європу. І досліджує він не що інше як духовне формування людини». У 1923 р. тут виховувалося п'ятеро дітей. Сюди, також, перевели з Одеської школи сліпоглуху Ольгу Скороходову. У цьому закладі І. П. Соколянський розпочав роботу зі створення нової, цілком оригінальної методики навчання даної категорії дітей. В основу цієї методики покладено використання сліпоглухонімими дотику, нюху, вібрації та інформації від інших органів чуття, що нормально функціонують.

У 1927 р. О. М. Щербиною була розроблена освітня програма для сліпих, яка включала такі завдання: визначити на якому рівні збереглися набуті раніше знання та вміння; навчити орієнтуватися в просторі; сформулювати активну життєву позицію, надати поради, щодо фізичного розвитку.

10 серпня 1938 р. Рада Народних Комісарів УРСР видала постанову № 1103 «Про заходи до забезпечення загальним обов'язковим навчанням глухих і сліпих дітей». Уряд республіки зазначав, що, незважаючи на певні успіхи в справі реалізації загального обов'язкового навчання глухих, Наркомос та місцеві органи влади приділяли мало уваги цій справі. Тому значна частина дітей окремих регіонів була поза спеціальною освітою.

З 1938 по 1941 рік у РСФСР кількість шкіл для дітей з порушенням зору з 29 збільшилася до 55. Якщо в 1928 році навчанням було охоплено 1553 осіб, то до 1941 року в школах вчилася вже 3711 осіб. На Україні до 1941 року було відкрито 17 шкіл сліпих і 1 школа слабозорих, а також 36 шкіл дорослих по ліквідації безграмотності [669, с. 47].

Важливим для тифлопедагогічної науки є той факт, що саме О. М. Щербина вперше в Україні поставив питання про необхідність підготовки кадрів для роботи зі сліпими і користувався кожною нагодою для популяризації цієї думки.

У 1920 р. було відкрито лікарсько-педагогічне відділення і в Київському інституті народної освіти, яке з часом переросло в дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького. На цьому факультеті концентрувалися і основні наукові кадри. Воно проіснувало до 1924 р. В цьому закладі за трирічний термін навчання готували дефектологів широкого профілю: для роботи зі сліпими, глухими й розумово відсталими дітьми. При цьому, студенти одержували переважно медичну підготовку. Протягом його існування навчальний план відділу змінювався майже кожного року, що дозволяло вносити корективи з урахуванням попереднього досвіду роботи. Однак, підготовка кадрів дефектологів в Україні не носила стабільного характеру. У 1924 р. медико-педагогічне відділення було закрито, і тільки через п'ять років воно знов відновило свою роботу. У знов відкритому відділенні профіль педагогічної кваліфікації залишався колишнім, але до змісту навчання був внесений ряд змін. За рахунок значного скорочення медичних курсів більше уваги приділяється педагогічним дисциплінам, вводиться педагогічна практика.

У другій половині 20-х років подальша підготовка дефектологів в Україні відбувалась на короткотермінових курсах в дуже обмеженому обсязі.

В Україні бракувало закладів, які б готували педагогів для роботи із дефективними дітьми. Тому, вже починаючи з 1929-1930 навчального року, при окремих ІНО, планувалось здійснювати підготовку вчителів-дефектологів. При Харківському ІНО передбачалася робота із глухонімими дітьми (контингент набору 10 осіб) та при Полтавському ІНО – для роботи із сліпими (контингент набору 10 осіб). Керівництво підготовкою зазначених фахівців покладалося, відповідно на проф. А. В. Володимирського, проф. І. П. Соколянського.

Згідно з наказом народного комісара утворення УРСР від 8 грудня 1939 р., при заочному відділенні Київського педагогічного інституту організовується з 1 січня 1940 р. дефектологічний факультет. Контингент заочників дефектологічного факультету визначений в 100 осіб. Разом із цим з метою підвищення кваліфікації працюючих учителів, вихователів,

інструкторів спеціальних шкіл стали періодично проводитися короткострокові курси.

Значно поліпшилось методичне керівництво спеціальними закладами, що здійснювали Центральний науково-методичний кабінет спецшкіл при Київському та Харківському науково-дослідних інститутах дефектології. У 1939-40 навчальному році всі заклади спеціальної освіти перейшли на роботу за вдосконаленими програмами, новими навчальними планами і підручниками майже з усіх предметів.

3. Відновлення системи закладів освіти для дітей з сенсорними вадами (1945-1991 рр.). Водночас в ці перші повоєнні роки у світі вперше встановлені нормативно-правові та законодавчі основи здобуття освіти особами з порушеннями психофізичного розвитку, що визначено в міжнародних документах, які затверджено Організацією Об'єднаних Націй (ООН). Засадничі нормативно-правові акти Організації Об'єднаних Націй засвідчили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальним втілення прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про Права людини, що була прийнята у 1948 р. Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку». В преамбулі цього документу зазначається «що визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти є основою свободи, справедливості та миру у світі» [505].

У тяжкі повоєнні роки, незважаючи на економічну і кадрову кризу, владою та органами освіти докладалися чималі зусилля для відбудови системи освіти, відновлення існуючих до війни закладів і створення нових, для забезпечення загального обов'язкового навчання всіх дітей від 7 до 15 років в подальшому, поліпшення матеріального забезпечення шкіл і налагодження ефективного навчання та виховання в них.

Водночас, із відкриттям загальноосвітніх шкіл і дитячих будинків розгорталася мережа спеціальних шкіл.

До 1 січня 1945 р. в Україні було відкрито 7 – для сліпих (333 учні) [497]. Однак протягом 1946-1949 рр. розширення мережі спеціальних закладів освіти дещо уповільнилося.

Зауважимо, що контингент дитячої популяції глухих і слабозорих розширився і набув певної специфіки. Це були діти, які пізнали всі жахи війни, чимало з них осиротіли, або втратили одного з батьків. Здебільшого їх глухота, або сліпота були спричинені пораненнями, травмами, інфекційними запаленнями, бомбардуваннями тощо. Голод, розруха, безпритульність і бездоглядність змушували дітей «шукати кращої долі», мігруючи всією країною, що й було однією з причин неповного охоплення спеціальним навчання цих дітей. Про такий стан зауважувалося у постанові Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загальним навчанням дітей з розладами слуху і мови, зору і розумового розвитку» (1950 р.).

Цей етап характеризувався розвитком класифікації дітей з

психофізичними порушеннями, удосконаленням горизонтальної та вертикальної структур, диференціацією системи спеціальної освіти. Створювалися дошкільні та післяшкільні спеціальні освітні заклади для осіб з порушеннями зору і слуху. Вітчизняна наукова школа дефектології розробляла методологічні, теоретичні та методичні основи спеціального навчання.

50-60-і роки ХХ ст. – є періодом формування в Україні та за її межами системи навчання, виховання та реабілітації осіб з відхиленнями у стані здоров'я, у тому числі й з сенсорними порушеннями.

На колегії Міністерства освіти України її рішенням та наказом Міністра освіти № 91 від 2 лютого 1950 р. було визначено такі типи спеціальних шкіл: школи-інтернати для глухонімих дітей, для глухонімих переростків, для пізно оглухлих дітей, для туговухих дітей, для сліпих дітей, для сліпих переростків, для слабозорих дітей.

До початку 1950-51 навчального року у СРСР навчанням було вже охоплене близько 7000 сліпих дітей і підлітків [669, с. 57].

Хоча кількість дітей з сенсорними порушеннями, які було охоплені спеціальним навчанням постійно зростала, але, за даними статистики, у 1957 р. в Україні все ще залишалось поза навчанням 511 сліпих. Тому, у 1958 р. додатково було відкрито 3 школи-інтерната для слабозорих.

В квітні 1959 р. Верховна Рада УРСР прийняла закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Україні», а, відповідно до нього, Радою Міністрів України було прийнято постанову про строки навчання у спеціальних школах.

Корінний перелом у розвитку тифлопедагогіки настає на початку 60 - х років. Він збігся з ґрунтовними досягненнями в галузі суміжних наук. У результаті радянська школа сліпих і слабозорих до середини 60-х років на основі досягнень науки зуміла визначити основний зміст навчання, обґрунтувати структуру й типи шкіл для дітей з важкими формами порушення зору, визначити перспективи перебудови школи у світлі вихідних положень теорії загальної педагогіки.

Що ж стосується дошкільних закладів для дітей з сенсорними вадами, то розгортання їх мережі в Україні було вкрай незадовільним. Суспільне виховання таких дітей мало здебільшого стихійний характер. Кількість спеціальних дошкільних закладів була зовсім незначною. У спеціальній науково-педагогічній літературі ми знайшли лише побічні посилання на те, що в цей час в окремих загальних дитячих садках відкривалися групи для дітей цієї категорії. Причому ці групи комплектувалися переважно глухими і сліпими. Водночас чимало дітей зі зниженим зором та слухом залишалось поза системою спеціальної дошкільної освіти.

У кінці 60 - х на початку 70 - х років Міністерство освіти СРСР розробило велику кількість нормативних документів, які сприяли створенню в Україні диференційованої системи спеціальних дошкільних закладів. Корекційним вихованням і навчанням були охоплені діти з сенсорними порушеннями: глухі, слабочуючі, сліпи, слабозорі. На початок 1964-65

навчального року 437 сліпих, 1039 глухонімих дітей залишилися поза спеціальною освітою.

У вересні 1965 р. На засіданні колегії міністерства освіти України розглядалося питання «Про поліпшення роботи спеціальних шкіл-інтернатів УРСР», йшло і про розширення мережі шкіл, класів для сліпих і слабозорих дітей.

15 вересня 1972 р. Міністерство освіти СРСР уточнило узгоджену з Міністерством охорони здоров'я СРСР номенклатуру дошкільних закладів для аномальних дітей, яка діє до цього часу. В цьому документі зазначалося, що дошкільний вік є найсприятливішим періодом для всебічного розвитку дітей, а тому цілеспрямоване виховання і навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у спеціально організованих дошкільних закладах є основним засобом компенсації і корекції їх розвитку та забезпечення успішної підготовки більшості з них до навчання у спеціальних школах.

9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів. У ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості і здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство.

У цих міжнародних документах, вперше, було визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини. Наступним кроком міжнародного співтовариства стало визначення основних принципів щодо формування політики стосовно осіб з порушеннями, які зобов'язували уряди країн бути відповідальними за впровадження системи, яка працює на усунення умов, що спричиняють інвалідність; забезпечити особам з функціональними обмеженнями можливість досягти однакового з іншими співгромадянами рівня життя, в тому числі, й можливості одержати освіту. Міжнародне співтовариство засудило маргіналізацію осіб з обмеженими можливостями здоров'я і зобов'язало уряди країн створити умови для їхнього перебування у звичному соціумі та ін.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити перший історичний період у тифлопедагогіці – до революційний.
2. Другий історичний період у тифлопедагогіці - становлення і розвиток (1918-1940 р.)
3. Третій історичний період - становлення і розвиток тифлопедагогіки (1945-1991 р.)
4. Четвертий історичний період - становлення і розвиток тифлопедагогіки (1992-до сьогодні).

Рекомендована література: Основна література [1], [2], [4], [5]

Допоміжна [1], [2], [4], [7], [9], [12]

Тема 4. Історія олігофренопедагогіки

Практичне заняття № 4 8 години

Питання для обговорення:

1. Розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки на Україні
2. Перший історичний період у олігофренопедагогіці – до революційний.
5. Другий історичний період - становлення і розвиток (1918-1940 р.)
3. Третій історичний період - становлення і розвиток (1945-1991 р.)
4. Четвертий історичний період - становлення і розвиток тифлопедагогіки (1992-до сьогодні).

Короткі теоретичні відомості

1. На Україні до кінця XIX початку XX ст. провідні лікарі та педагоги розвивали ідею організації спеціальних закладів для навчання розумово відсталих дітей. Зокрема у вересні 1905 р, в м Києві відбувся II З'їзд психіатрів, на якому А. Сікорський у своїй доповіді зазначав про необхідність організації на Україні лікувально-педагогічних закладів. Практичну реалізацію ця ідея набула 1903 року, завдяки активній діяльності його доньок – Ольги і Олени. Відкритий ними «Лікувально-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервово хворих дітей» мав чітку організацію, у ньому проводилася наукова робота щодо вивчення причин і природи аномального розвитку, консультативна робота, яка відзначалася ініціативністю і творчим підходом до виховання дітей. У лікувальному закладі поєднувались такі принципи як оптимальне поєднання педагогічного та лікувального впливу, диференційований підхід до комплектування груп, що сприяло правильному фізичному, розумовому і моральному розвитку розумово відсталих.

2. Тривалий час питання визначення пріоритетів – лікувальний або педагогічний, було дискусійним. Особливої гостроти ця проблема набула саме в другій половині XIX ст., оскільки, як правило, в спеціальних закладах поруч з дітьми з легким та помірним недорозвитком перебували діти з тяжкою та глибокою розумовою відсталістю. Лікарі та педагоги не могли отримати позитивних результатів без використання в своїй роботі тих і інших методів. Такий стан справ привів до диференціації форм «недорозвинених». Для дітей з легкою розумовою відсталістю почали відкриватися спеціальні школи або класи, інші розумово відсталі направлялися до притулків або лікарень. Незважаючи на те, що на початку XX століття з'явилися спеціальні школи як нова організаційна форма, з елементарною ремісничою роботою. В режимі роботи цих установ багато часу відводилося екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням в природі, самообслуговуванню.

Функціонування спеціальних установ для дітей з порушенням розумового розвитку довело необхідність розробки теорії та методики навчання, виховання, правил утримання дітей. Довгий час ці питання вирішували самі ентузіасти організатори цих установ, спираючись на власний досвід. Єдиної системи навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми в той час не було, бо не було й єдиних навчальних планів і програм.

Звичайно, це негативно відбивалося на навчальній діяльності, особливо в периферійних спеціальних установах. У виховній роботі переважали філантропічні опікунські принципи й підходи. Навчання та виховання дітей з проблемами у психофізичному розвитку в державній системі освіти стало реальним після революційних подій 1917 року.

Цей період охарактеризувався розкриттям творчої науково-теоретичної, організаційної та методичної роботи. За порівняно короткий період (1918-1930 гг.) на Україні була розроблена нова методологія спеціальної освіти різних категорій дітей, визначено новий зміст навчально-виховної роботи, побудована робота на принципах соціального виховання, створена диференційована мережа спеціальних шкіл та нормативно-правова база їх діяльності, налагоджена підготовка кадрів-дефектологів. Першим офіційним нормативним документом, який визначав типи спеціальних закладів та їх структуру було «Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників та дефективного дитинства» від 6 вересня 1922 року. Залежно від складності порушення, яке визначалося після ретельного дослідження та вивчення у лікарсько-педагогічних кабінетах або колекторах, дитина направлялася в один із двох типів дитячих будинків для розумово відсталих дітей – основний і допоміжний. У цих будинках рекомендувалося розміщувати дітей з такими порушеннями: - з відставанням у розумовому розвитку в результаті соціальних причин (затримкою психічного розвитку), - з легким ступенем розумової відсталості та імбецильністю (з помірною та важкою розумовою відсталістю).

У 20-30-ті роки дефектологи України (І.М. Амппер, О.М. Граборов, А.В. Владимирський, П.Г. Гуслистий, М.Н. Котельников, В.П. Любченко, О.Н. Смалюга та ін.) розробляли зміст навчання. На матеріалі вивчення дітей, яке здійснювалося лікарсько-педагогічними кабінетами, уточнювалися й удосконалювалися методики навчання, організаційні форми навчальної роботи, вносилися зміни до структури навчального плану. Визначальним для розвитку теоретичних основ дефектології став 1924 рік, коли восени відбувся II Всеросійський з'їзд соціально-правової охорони дітей і підлітків. На з'їзді було критично проаналізовано стан практики того часу; особливості виховання і навчання дефективних дітей з позицій основних принципів соціального виховання; обґрунтовано важливі положення щодо мети, завдань і змісту спеціальної освіти, яка відігравала вирішальну роль у створенні нової теорії виховання дітей, побудованої на корекційних засадах. Зокрема, у виступах учасників з'їзду зазначалося, що спеціальні заклади продовжують жити ізольовано від навколишнього світу, вихованці не беруть посильної участі у суспільно-політичному житті країни. Це є наслідком того, що в житті дитячих закладів панує особлива система виховання, яка докорінно відрізняється від принципів, покладених в основу виховання здорових дітей. Зауважувалося, що дефективний розвиток не лише змінює ставлення дітей до навколишнього світу, а, насамперед, позначається на взаєминах з людьми і реалізується в соціально ненормальній поведінці.

Окремі заклади для дефективних дітей уже на той час мали міцну матеріальну базу для трудового навчання. Наприклад, у Харківському і Одеському колекторах було відкрито шевську, швейну, столярну майстерні. Такі ж майстерні було відкрито у Київському, Дніпропетровському колекторах, у Чернігівському, Миколаївському, Чигиринському дитячих будинках. Оскільки більшість спеціальних закладів мали земельні ділянки, значне місце належало сільськогосподарським видам праці. Так, у Слов'янському, Чернігівському дитячих будинках трудове навчання мало сільськогосподарське спрямування. У звіті Маріупольського дитячого будинку для розумово відсталих дітей зазначалося, що навчання розумово відсталих дітей повинно мати освітньо-професійну спрямованість. У перспективі передбачалося розширити практичні роботи з садівництва, городництва, бджільництва.

Незважаючи на те, що трудове навчання і на цьому етапі мало ремісничо-непрофесійний характер, обґрунтовувалася необхідність «...пов'язати спеціальну педагогіку фізично дефективних і розумово відсталих дітей із загальними принципами та методами соціального виховання». З цією метою «... питання виховання зазначеної категорії дітей повинні бути поставлені і розв'язані як проблема соціального виховання. Завдання виховання фізично дефективних і розумово відсталих полягає і в тому, щоб залучати цих дітей до суспільно корисної трудової діяльності».

2. Кінець 20-х років характеризувався задовільним станом розв'язання багатьох проблем, пов'язаних із вихованням і навчанням розумово відсталих дітей. За порівняно невеликий проміжок часу в Україні сформувалися ті основні організаційно-методичні засади, які стали базовими для подальшого розгортання науково-методичних досліджень і розробок у галузі аномального дитинства та обґрунтування нових підходів у розв'язанні багатьох теоретичних і практичних питань корекційного виховання і навчання розумово відсталих дітей.

Основними серед них були:

- створення в Україні державної системи навчальних закладів нового типу для розумово відсталих дітей, діяльність яких ґрунтувалася на педагогічних засадах;
- розробка навчально-методичного забезпечення навчання, виховання і підготовки цієї категорії дітей у звичайних умовах суспільного розвитку;
- захист прав і охорони праці осіб з розумовими вадами і здійснення практичних заходів щодо їх фізичного, морального і соціального оздоровлення;
- підготовка спеціалістів-дефектологів до роботи у закладах спеціальної освіти;
- розгортання наукових досліджень у галузі дефективного дитинства з метою наукового обґрунтування природи порушеного розвитку, причин виникнення цього стану та засобів педагогічної корекції вад розвитку цієї категорії дітей;
- подолання матеріальних і господарських труднощів у житті спеціальних закладів, створення умов для удосконалення навчально-виховного процесу.

Водночас реалізація завдань, що висувалися перед дитячими будинками в питаннях суспільного виховання розумово відсталих дітей, ускладнювалася багатьма проблемами організаційного і методичного характеру.

Насамперед, в умовах політичної нестабільності України, економічної кризи, культурної відсталості великих прошарків населення мережа спеціальних закладів розвивалася без урахування реальних потреб дитячої групи. Ужиті урядом заходи щодо розширення контингенту дітей, охоплених спеціальним навчанням, за рахунок місцевих бюджетів і шляхом відкриття приватних закладів були недостатньо результативними.

Важливим у розвитку теоретичних і методичних основ дефектології стало створення Інституту фізичної дефективності в Харкові, перейменованого у 1930 р. на Інститут дефектології. У цьому інституті проводив дослідження відомий вчений – олігофренопедагог О.М. Граборов – основоположник вітчизняної науки про навчання і виховання розумово відсталих дітей. У 1926 р. він опублікував українською мовою перший посібник «Олігофренопедагогіка», який став настільною книжкою для студентів і вчителів-дефектологів. У ньому вперше було визначено нові принципи, зміст і специфіку навчання і виховання розумово відсталих дітей у світлі нових завдань, було класифіковано розумову відсталість.

3. У 40-50-е роки у радянській психолого-педагогічній науці ця тема залишалася закритою. Настав період «замовчування» не тільки у педагогіці і психології, але і у інших галузях суспільствознавчих наук.

З метою поліпшення організації, удосконалення методів обслуговування інвалідів та інших, у 60-х роках. Міністерство соціального забезпечення прийняло відповідний урядовий документ щодо узгодженості назв закладів та їх розподілу на дитячі будинки, психоневрологічні інтернати та інтернати для людей похилого віку та інвалідів.

До кінця 60-х рр. навчання і виховання дітей з важкою розумовою відсталістю здійснювалося в будинках-інтернатах для розумово відсталих (підпорядковувалися Міністерству соціального забезпечення), а з помірною – у спеціальних класах для імбецилів, які відкривалися на Україні при допоміжних школах (підпорядковувалися Міністерству освіти).

У дитячих будинках-інтернатах основна увага приділялася виховній роботі: діти отримували елементарні соціальні і трудові навички. Проте недостатньо уваги приділялося навчальній роботі, що негативно впливало на розвиток потенційних можливостей вихованців.

У спеціальних класах для дітей з помірною розумовою відсталістю при допоміжних школах головна увага приділялася отриманню елементарних знань з предметів: читання, письма, лічби, ручної праці, малювання, співу, фізичної культури і ритміки. Навчальні плани розроблялися без урахування пізнавальних можливостей дитини, саме для цієї категорії дітей значення трудового навчання недооцінювалася.

4. У сучасній Україні освіта для людей з обмеженими психофізичними можливостями існує традиційно як спеціальна. З 1996 року Всеукраїнський

фонд «Крок за кроком» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» розпочав реалізацію проекту «Впровадження інклюзивної освіти на Україні».

«Інклюзивна освіта» у широкому значенні означає «освіта для всіх». У сучасному євро-американському варіанті поняття «інклюзивна освіта» передбачає акцент на особливостях демократичної освітньої політики й означає утворення для тих соціальних груп населення, які опинилися в зоні освітньої дискримінації : інваліди, ув'язнені, бідні, іммігранти тощо.

У Саламанкській декларації, підписаної в 1994 році, зазначено «існування звичайних шкіл з установкою на інклюзію – ефективний спосіб боротьби з дискримінацією дітей з обмеженими можливостями, формування добрих відносин в шкільних співтовариствах, побудови суспільства, прийняттого для всіх, і забезпечення можливості загальної освіти».

Спеціальне виховання будується на основі систематичного цілеспрямованого виховно-освітнього процесу, що спирається на науково обгрунтовану програму, що враховує основні психофізичні особливості дітей.

Принципи, на яких спирається виховання і навчання, повинні мати розвиваючий характер. Розвиваюче навчання повинно враховувати як особливості віку, так і особливості дефекту. Воно повинно бути спрямоване на, можливо, більш ранній початок корекційно-виховного процесу, прискорення темпу розвитку та подолання відхилень у розвитку. Навчання стає розвиваючим тільки тоді, коли воно враховує зону найближчого розвитку дитини.

Розвивальне навчання тісно пов'язане також з урахуванням сензитивних періодів розвитку. Л. С. Виготський показав, що в розвитку дитини є періоди, в які даний процес, дана функція формується найбільш швидко і, що головне, повноцінно. В якій жодний період домогтися такої повноцінності вже не вдається. Ці періоди він назвав сензитивними, тобто, чутливими до розвитку певної функції, процесу, діяльності. Так, наприклад, найбільш сензитивним до розвитку мовлення у нормально розвивається дитини є період від 1 року до 3 років. Якщо мова в цей період не розвивається, її формування проходить із значними труднощами і вимагає спеціального навчання.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити перший історичний період в олігофренії – до революційний.
2. Другий історичний період - (1918-1940 р.)
3. Третій історичний період - (1945-1991 р.)
4. Четвертий історичний період - (1992-до сьогодення).

**Рекомендована література: Основна література [1], [2], [4], [6], [7]
Допоміжна [1], [2], [4], [7], [10], [13]**

Тема 5. Історія логопедії
Практичне заняття № 5 6 години
Питання для обговорення:

1. Історичні етапи становлення логопедії.
2. Логопедична допомога в Україні наприкінці XIX сторіччя.
3. Початок XX сторіччя. Розвиток логопедичної науки у 20-х роках XX сторіччя.
4. Погляди науковців на виховання та корекційну роботу з дітьми з вадами розвитку у 30-х роках XX сторіччя. Нові форми допомоги.
5. Післявоєнні роки. Логопедія як самостійна наука.
6. 50-60-ті роки XX сторіччя - дослідження щодо вивчення причин виникнення порушень мовлення та пошук більш ефективних методик для корекційної роботи.

Короткі теоретичні відомості

1. Нині в Україні відбуваються перспективні зміни у системі спеціальної освіти, пов'язані з посиленням уваги до дітей з вадами психофізичного розвитку і мовленнєвого розвитку зокрема. Виникає потреба у створенні умов для оптимізації соціальної ситуації, які стали б підґрунтям для реалізації програми гармонічного розвитку дитини з особливими потребами.

У Законі України «Про освіту» зазначається «Метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток талантів, здібностей, нахилів дитини в їх повному обсязі, виховання високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу ».

У процесі становлення і розвитку державної освіти не завжди діти мали змогу отримувати кваліфіковану допомогу відповідних спеціальних закладах. Цій проблемі присвятили свої дослідження науковці В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, В.В. Засенко, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, М.К. Шеремет та ін., Проте специфіка соціалізації таких дітей залишається актуальною і нині.

2. У дореволюційній Україні логопедичну допомогу вперше почали надавати приватні клініки у процесі виховання та навчання глухонімих, сліпих, розумово відсталих дітей (лікарсько-педагогічний заклад доктора І. Малярєвського (1882), лікарсько-педагогічний інститут доктора І. Сікорського (1905), школа-санаторій для дефективних дітей доктора В. Кащенко (1908).

Лікарсько - педагогічна громадськість наприкінці XIX століття неодноразово порушувала питання про активізацію діяльності держави щодо виховання дітей із психофізичними розладами. Знаменною подією в історії вітчизняної війни вважається Другий з'їзд діячів із технічної і професійної освіти, який відбувався в Петербурзі з 28 грудня 1895 року по 5 січня 1896 року.

Робота XXII секції "Призріння і навчання сліпих, глухонімих та ненормальних дітей" стала трибуною для громадських діячів, педагогів, лікарів, не байдужих до проблем спеціального навчання, де вони вперше

декларували потребу соціального захисту таких дітей. Питання про організацію спеціальних шкіл та дитячих садків для дефективних дітей порушувалося в доповідях І. Городецького, С. Преображенського, М. Лебедевої та ін.

Так, І. Городецький обґрунтував ідею про необхідність створення як відкритих, так і закритих спеціальних шкіл та дитячих садків, доступних для найбільш вразливих верств населення. На жаль, уряд і чиновники Міністерства народної освіти залишилися байдужими до складної долі дітей із психофізичними вадами.

За даними багатьох дослідників (О. Граборов, О. Щербина, М. Ярмаченко), у дореволюційний час у різних типах спеціальних закладів вихованням охоплювалося від 2 до 5 відсотків популяції глухих, сліпих, розумово відсталих. Переважна їх більшість утримувалася на кошти благодійних товариств, братств, піклувальників, приватних філантропів за цілковитою байдужістю держави. Це спричиняло нестабільність мережі цих закладів, залежність їх роботи від пожертвувань на утримання дітей.

На початку ХХ століття існувала лише невелика кількість спеціальних закладів, які охоплювали не всі категорії дітей, у закладах одного типу перебували діти з різними порушеннями психофізичного розвитку (зокрема, у закладах для глухонімих та розумово відсталих дітей навчалися й діти з порушеннями мовленнєвого розвитку) тощо.

Характерно, що в Україні на той час не було спеціалізованих закладів, саме для дітей з порушеннями мовлення. Вони навчалися у закладах для розумово відсталих і глухих, оскільки тоді дітей, які внаслідок мовленнєвих порушень не розмовляли, вважали глухонімими. У деяких школах існували окремі класи для таких дітей, проте здебільшого вони навчалися за тими самими програмами, що й глухі або розумово відсталі діти.

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, їх навчання, виховання і лікування в спеціальних закладах, глибоке і всебічне вивчення порушували А. Владимирський, І. Сікорський, О. Щербина, І. Соколянський, П. Мельников, В. Ветухов, М. Котельников та ін.

Їхні публічні виступи на з'їздах і конференціях, наукові публікації, в яких висловлювалися оптимістичні переконання і погляди щодо перспектив розвитку таких дітей наштовхувалися на глуху стіну байдужості чиновників із Міністерства освіти.

3. Після революції 1917 р. в державі перед масовою школою постало нове завдання - "навчити своїх вихованців володіти живим словом як одним з найпотужніших засобів участі в новому житті, в його будівництві". Почали створюватися перші заклади освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Благодійні та приватні заклади було передано Народному комісаріату освіти і Народному комісаріату охорони здоров'я. При Наркомздраві було утворено Вищу раду гігієни, до обов'язків якої входили піклування про здоров'я дітей, а також організація виховних і навчальних установ для дітей, які мають психофізичні вади.

Профілактика, розвиток мовлення, культура мовлення після Декрету про загальне навчання стали питаннями великого соціального значення; правильне їх вирішення було запорукою подальшого нормального розвитку дитини та оволодіння нею грамотою. Без своєчасної ліквідації дефектів мовлення неможливе повне залучення учнів до культури рідної мови.

Початок радянського періоду відзначився переходом до навчання в українських школах рідною мовою, створенням програм і підручників для її засвоєння. Однак аналіз навчальних програм того часу приводить до висновку, що в них не приділялося належної уваги організації і проведенню корекційної роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку.

У 1922 році Наркомос України утворює губернські (Київський, Харківський, Одеський та Дніпропетровський) лікарсько-педагогічні кабінети та Центральний лікарсько-педагогічний кабінет у Харкові.

Під керівництвом професорів А. Владимирського та М. Тарасевича кабінети проводили роботу з такими напрямками: вивчення відхилень, дослідження особливостей психофізичного розвитку дітей та їх класифікація за типами; розробка методів діагностики, засобів навчання і виховання.

Цікавою є робота Сумської радянської школи дефективної дитини для глухонімих та розумово відсталих дітей. У звіті школи за 1925-1926 рр. зазначалося, що, крім глухонімих і розумово відсталих дітей, було "зараховано чотирьох афатиків".

Отже, у школі проводилася робота з розвитку мовлення дітей із різними порушеннями розвитку. У 20-х роках ХХ століття відбувалося поодиноким охоплення дітей із мовленнєвими порушеннями, проте внаслідок недосконалості діагностичних методів ці діти не визнавалися окремою категорією дітей-логопатів, яка потребує навчання у спеціальних закладах.

Значна кількість дефективних дітей цього часу перебувала в загальноосвітніх школах, що негативно позначалося на їхньому розвитку і гальмувало психічний розвиток дітей без порушень.

Аналіз державних заходів, спрямованих на діагностику мовленнєвих розладів у 20-х роках минулого століття, дає змогу стверджувати, що за порівняно короткий період у країні відбулися позитивні зрушення у справі становлення державної системи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема з мовленнєвими порушеннями.

Програми з української мови 20-х років цікаві тим, що вони орієнтували на вивчення живої розмовної мови, налаштовували на потребу, роботи зі словом і висловом для формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок за допомогою прислів'їв та приказок.

У 30-ті роки ХХ століття погляди науковців на виправлення мовленнєвих порушень розділились. Одні вважали за можливе виправлення вад писемного мовлення, фонетичного аспекту мовлення, голосу та запобігання порушень в умовах масових шкіл, давали поради щодо методів їх виправлення (Р. Боскіс, К. Головська, Р. Левіна, О. Правдіна, Н. Сотнікова та ін.).

Проблеми реалізації освітніх і корекційних потреб дітей з вадами мовлення спонукали уряд України до ухвалення державних документів щодо навчання і

виховання логопатів.

Логопедична допомога набувала нових форм і зосереджувалася на вихованні у школярів культури мовлення.

У 1933 році прийнято нову програму для масових шкіл, яка відрізняється від попередніх посиленою увагою до лексики. У ній зазначалося, що навчати мови - означає насамперед розвивати необхідну для передачі і формування думки лексику і тільки потім прищеплювати її складне граматичне оформлення.

Проте цією програмою не задовольнялися корекційні потреби дітей із вадами мовлення.

Усі ці суперечності (уряд країни розумів необхідність надання кваліфікованої логопедичної допомоги дітям-логопатам, проте масова школа того часу не спроможна була це реалізувати) стали передумовами для відкриття спеціалізованого навчального закладу для дітей із порушеннями мовлення.

У 1937 р. Харківський облвиконком ухвалив постанову "Про організацію в м. Харкові спеціальної школи для дітей з дефектами мовлення".

Згідно з цією постановою в Харкові було відкрито першу в Україні обласну школу-інтернат для дітей з вадами мовлення на 100 осіб.

Отже, в довоєнний період становлення державної системи навчання і виховання дітей з мовленнєвими порушеннями виникли нові, більш дійові організаційні форми допомоги дітям цієї категорії: логопедичні пункти при масових і допоміжних школах, спеціальні школи-інтернати, до завдань яких входили виправлення порушень мовлення та сприяння успішному навчанню дітей

5. У післявоєнні роки в Україні складаються об'єктивні сприятливі умови для виокремлення логопедії в самостійну науку. У 1946 р. Науково-дослідний інститут дефектології Міністерства освіти УРСР видав збірку методично-інструктивних матеріалів логопедичних пунктів та логопедів допоміжних шкіл, яка містила методичні вказівки щодо застосування логопедичних вправ для виправлення дефектів мовлення.

У 1949 р. вийшло "Положення про логопедичні пункти при середніх школах" (Москва), яким тривалий час користувалися й українські фахівці.

Наказом "Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку" (1950 р.) завідувачів обласних відділів народної освіти було зобов'язано відкрити до 1 вересня 1950 р. серед інших спеціальні школи-інтернати для дітей з розладами мовлення і забезпечити їх відповідними приміщеннями.

Логопедичні школи створювалися як самостійний тип спеціального закладу, призначений для дітей, які страждають на алалію, афазію, ринолалію, дизартрію та інші важкі порушення мовлення при збереженому слухові і первинно збереженому інтелекті.

Вважалося, що ці діти не можуть навчатися в загальноосвітніх школах навіть при паралельному відвідуванні дитиною логопедичного пункту, оскільки неповноцінність звукової, лексичної, граматичної складових

мовлення, обмеженість мовленнєвого мислення, мовленнєвих узагальнень, недоліки читання і письма можуть бути подолані лише у спеціальних навчальних закладах, де навчання здійснюється за спеціальними програмами і застосовується особлива система корекційної роботи.

Розробкою і конкретизацією змісту освітньої корекційної роботи в спеціальних школах займалися: Г. Каше, Н. Євзекова, Г. Чіркїна, Л. Чудїнова, Р. Шуйфер.

6. В Україні цю проблему досліджували: Л. Айзеншток, І. Дьомїна, А. Винокур, М. Михайлюк, М. Савченко, А. Павлишина, Л. Проколієнко.

Уведення з 1951 р. до програм спеціальних шкіл нового розділу "Робота над реченням і словом" стало вагомим кроком у реалізації мовленнєвого аспекту навчання рідної мови в початкових класах.

У 60-ті роки минулого столїття було проведено чимало досліджень щодо вивчення причин виникнення порушень мовлення та методів їх подолання, вдосконалення їх діагностики, розробки змісту освіти дітей з мовленнєвими порушеннями.

Підходи логопедичної науки минулих років щодо виправлення мовних порушень переважно були спрямовані на забезпечення чистоти вимови, але вони не сприяли успішному засвоєнню грамоти і правопису, успішному навчанню загалом. Таке становище спонукало до пошуку більш ефективних методик.

Перевагу нового раціонального підходу при подоланні мовних порушень в учнів масових шкіл і шкіл для дітей із важкими розладами мовлення доведено багатьма дослідженнями (Р.М. Боскіс, Р.Е. Левїна, Н.О. Нікашина, Г.А. Каше, Л.Ф.Спірова та ін.)

Характеризуючи мовлення дітей з важкими його порушеннями, Н.О. Нікашина зазначає, що "незнання і неточне знання окремих слів, граматичних і синтаксичних конструкцій, низький рівень словесних узагальнень, невміння оперувати словами, виділяти загальні значущі одиниці в словах і помічати різницю їх змістових відтїнків призводить до того, що діти погано розуміють навчальні тексти".

У цей час уряд вжив певних заходів щодо нормативного забезпечення шкільної освіти дітей із порушеннями мовлення: було ухвалено накази "Про строки навчання в спеціальних школах" (1960), "Про стан і заходи поліпшення навчально-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах Української РСР" (1961), "Про структуру і типові навчальні плани спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів з особливим режимом" (1969), "Положення про медико-педагогічні комісії при обласних відділах народної освіти" (1963).

Отже, результатом спільної роботи уряду і науковців у 60-х роках минулого столїття стало збільшення кількості спеціальних шкіл для дітей з порушеннями мовлення і контингенту учнів в них, було розроблено основні навчальні плани, які стали варіативними відповідно до розподїлу учнів на відділення, намітилася тенденція до розробки нових програм з усіх предметів для дітей шкільного віку з розладами мовлення.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити логопедична допомога в Україні наприкінці XIX сторіччя.
2. Навести розвиток логопедичної науки у 20-х роках XX сторіччя.
3. Розкрити погляди науковців на виховання та корекційну роботу з дітьми з вадами розвитку у 30-х роках XX сторіччя.
4. Логопедія як самостійна наука.
5. 50-60-ті роки XX сторіччя - дослідження щодо вивчення причин виникнення порушень мовлення та пошук більш ефективних методик для корекційної роботи.

**Рекомендована література: Основна література [1], [2], [5], [6]
Допоміжна [1], [2], [4], [13]**

Індивідуальні навчально-дослідне завдання (есе)

№ з/п	Теми (за вибором)	Кількість годин	
		Денна	Заочна
1	Вклад Л. С. Виготського в розвиток вітчизняної дефектології.		
2.	Поява перших шкіл для глухих дітей на теренах України та робота в них		
3.	Поява перших шкіл для сліпих дітей на теренах України та робота в них.		
4.	Поява перших шкіл для розумово відсталих дітей на теренах України та робота в них.		
5.	Розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки на Україні		
6.	Основні положення педагогічної системи М. Монтесорі та їх реалізація у спеціальній педагогіці.		
7.	Видатні дефектологи України 20-30-х років		
8.	Видатні науковці України 50-90 -х років		
9.	Видатні науковці в галузі логопедії України сьогодення		
10.	Історичні етапи розвитку логопедії		
	Разом	10	10

Критерії оцінювання за різними видами роботи

Вид роботи	Бали	Критерії
Практичні заняття	0-2 бали	Здобувач відтворює незначну частину навчального матеріалу, має поверхові уявлення про предмет вивчення, не аргументовано висловлює думку. Використовує необхідні інформаційно-методичні матеріали, виконує практичні завдання за умови сторонньої допомоги.
	3-4 бали	Знання здобувача є достатньо повними, він самостійно застосовує відповідний навчальний матеріал, виконуючи практичні завдання; аналізує, робить висновки. Відповідь повна, логічна, обґрунтована, але припускається неточностей. Здобувач самостійно використовує необхідні інформаційно-методичні матеріали виконуючи практичні завдання. Виконані завдання у цілому відповідають вимогам, хоча мають незначні огріхи.
	5 балів	Здобувач володіє міцними знаннями, оперує ними при виконанні практичних завдань. Самостійно використовує необхідні інформаційно-методичні матеріали виконуючи практичні завдання. Не припускається помилок при їхньому виконанні. Здобувач виступає експертом практичних завдань, що виконали однокурсники.
Самостійна робота	0-2 бала	Здобувач розпізнає деякі об'єкти вивчення та визначає їх на побутовому рівні, може описувати деякі об'єкти вивчення; має фрагментарні уявлення з предмета вивчення; виконує елементарні прийоми практичних завдань.
	3-5 балів	Здобувач знає окремі факти, що стосуються навчального матеріалу; виявляє здатність елементарно висловлювати думку; самостійно та за допомогою викладача може виконувати частину практичних завдань; знає послідовність виконання завдання; практичні завдання містять багато суттєвих відхилень від установлених вимог, при їх виконанні потребує систематичної допомоги викладача.
	6-8 балів	Здобувач самостійно і логічно відтворює фактичний і теоретичний матеріал та наводить приклади; володіє навчальним матеріалом і використовує набуті знання, уміння у стандартних ситуаціях; самостійно виконує практичні завдання відповідно

		до методичних рекомендацій; практичні завдання мають окремі помилки; користується необхідними навчально-методичними матеріалами.
	9-10 балів	Здобувач володіє глибокими знаннями, демонструє відповідні компетентності, використовує їх у нестандартних ситуаціях, самостійно працює з інформацію у відповідності до поставлених завдань; систематизує та узагальнює навчальний матеріал; самостійно користується додатковими джерелами інформації; без похибок виконує та аналізує практичні завдання.
Індивідуальне навчально-дослідне завдання (есе)	1 бал	Студент не виконав завдання або подав текст, повністю згенерований ШІ без змін, робота не відповідає вимогам, має хаотичну структуру, поверхневий виклад, відсутні посилання на джерела, недотримано правил академічної доброчесності. Відсутня будь-яка згадка про використання ШІ.
	2 бали	Спеціальне реферування підготовлене зазначено факт використання ШІ, має компеллятивний характер згенерованого матеріалу майже без редагування, мінімальний опис, логічна структура реферування не відпрацьована, студент плутано та не впорядковано викладає результати дослідження, дає неповні, поверхневі, необґрунтовані відповіді на поставлені запитання. Фахова мова використана частково. Демонстраційні матеріали неякісно оформлені, не використані засоби наочності інформації, презентація не відображає основні етапи роботи, мають місце помилки та неузгодженості, кількість слайдів не відповідає тривалості виступу. Академічні стандарти не дотримані або виконані формально.
	3-5 балів	Спеціальне реферування підготовлене, обмежено описано використання ШІ. Внесено деякі правки у згенерований текст, але його логіка не відпрацьована. Робота частково відповідає вимогам, студент плутано та не впорядковано викладає результати дослідження, дає неповні, поверхневі, необґрунтовані відповіді на поставлені запитання. Демонстраційні матеріали є, використані засоби наочності інформації, презентація не відображає повністю основні етапи роботи, мають місце помилки та неузгодженості,

		кількість слайдів не відповідає тривалості виступу. Академічні стандарти дотримано частково (посилання/цитати з помилками).
	7-7 балів	Чітко вказано, як саме використовувався ШІ. Продемонстровано редагування згенерованого тексту, але воно переважно формальне. Спеціальне реферування логічно побудоване, але студент не повно розкриває результати дослідження, намагається дати повні і ґрунтовні відповіді на запитання, але не здатний аргументовано захищати свою позицію. Демонстраційні матеріали є, використані засоби наочності інформації, але мають місце помилки та неузгодженості. Академічні стандарти виконані на базовому рівні.
	8-9 балів	Використання ШІ описано прозоро й детально. Спеціальне реферування логічно побудоване, студент демонструє глибокий аналіз та змістовне редагування матеріалу, чітко, ясно, стисло і повно викладає сутність і результати дослідження. Робота відповідає всім вимогам, є логічною та фаховою. На запитання дає повні і ґрунтовні відповіді, здатний аргументовано захищати свою точку зору. Реферування супроводжується засобами наочності інформації гарної якості, які допомагають найбільш повно розкрити тему, презентація гарно організована, оформлення слайдів розкриває тему, текст легко читається, інформація виділяється за допомогою кольору, розміру, ефектів анімації і т.д.
	10 балів	Студент не використовував засоби ШІ, продемонструвавши високий рівень самостійності. Спеціальне реферування логічно побудоване, студент чітко, ясно, стисло і повно викладає сутність і результати дослідження, дотримується структури і логіки доповіді. Має глибокий аналіз, оригінальні висновки, творчий підхід. На запитання дає повні і ґрунтовні відповіді, здатний аргументовано захищати свою точку зору. Реферування супроводжується засобами наочності інформації гарної якості, які допомагають найбільш повно розкрити тему, презентація гарно організована, оформлення слайдів розкриває тему, текст легко читається, інформація виділяється за допомогою кольору, розміру, ефектів анімації. Академічні стандарти повністю дотримано, коректне використання джерел, відсутній плагіат.

Критерії оцінювання підсумкового контролю (залік)

Для навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень» згідно навчального плану передбачено підсумковий контроль у формі заліку. Кількість балів, необхідних для заліку (не менше 60), студент отримує під час участі у практичних заняттях, виконання всіх видів самостійної роботи.

Критерії оцінювання за всіма видами контролю

Сума балів	Критерії оцінки
Відмінно (90–100 А)	Здобувач вищої освіти має ґрунтовні знання про адаптивне фізичне виховання і спорт. На визначає методологічні концепції часткових методик адаптивного спорту. Усні відповіді повні, логічні й обґрунтовані. На високому рівні вміє: визначати загальні і специфічні завдання адаптивного фізичного виховання і спорту. На високому рівні виявляє розуміння о вікових особливостях фізичного і психічного розвитку дитини. Усвідомлює види і форми занять фізичними вправами при роботі з дітьми інвалідами. Виявляє вміння розробляти конспекти занять з адаптивного спорту. Виявляє творчий підхід у роботі з особами з інвалідністю.
Добре (82–89 В)	Здобувач вищої освіти має достатні знання про адаптивне фізичне виховання і спорт. На володіє вміннями визначати методологічні концепції часткових методик адаптивного спорту. Усні відповіді повні, логічні, натомість не завжди обґрунтовані. Виявляє розуміння визначити загальні і специфічні завдання адаптивного спорту, натомість під час виявлення розуміння о вікових особливостях фізичного і психічного розвитку дитини, припускається незначних помилок. У цілому усвідомлює види і форми занять фізичними вправами при роботі з дітьми інвалідами, однак допускає деякі помилки. Достатньо усвідомлено розробляє конспекти занять з адаптивного спорту, натомість під час проведення занять, виявляє деяку невпевненість. Під час творчого підходу у роботі з дітьми інвалідами потребує незначної допомоги з боку викладача.
Добре (74–81 С)	Здобувач вищої освіти має знання про адаптивне фізичне виховання і спорт, але у визначенні методологічних концепцій часткових методик, припускається певних помилок. Усні відповіді повні, логічні, натомість не завжди обґрунтовані. володіє вміннями визначити загальні і специфічні завдання адаптивного спорту. Не завжди виявляє розуміння о вікових особливостях фізичного і психічного розвитку дитини. Здатний усвідомлювати види і форми занять фізичними вправами при роботі з особами які мають

	інвалідність, але при деяких нозологіях потребує допомоги. Не завжди вміє правильно розробити конспект занять з адаптивного спорту. Під час творчого підходу у роботі з дітьми інвалідами викликає певні труднощі. Усні відповіді цілком логічні, проте не завжди повні й аргументовані.
Задовільно (64–73 D)	Здобувач вищої освіти має недостатні знання про адаптивне фізичне виховання і спорт. У визначенні методологічних концепцій часткових методик, припускається значних помилок. Усні відповіді не повні, здобувач вищої освіти ускладнюється в їх обґрунтуванні. На володіє вміннями визначити загальні і специфічні завдання адаптивного спорту. Аналіз вікових особливостей фізичного і психічного розвитку дитини викликає труднощі. Загалом розуміє види і форми занять фізичними вправами при роботі осіб з інвалідністю, проте у деяких нозологіях потребує значної допомоги. Має труднощі при розробці конспекту занять з адаптивного спорту. Не виявляє творчого підходу у роботі з дітьми інвалідами. Усні відповіді не цілком логічні, не завжди повні й аргументовані.
Задовільно (60–63 E)	Здобувач вищої освіти має знання про адаптивне фізичне виховання і спорт. У визначенні методологічних концепцій часткових методик, припускається суттєвих помилок. Усні відповіді не повні й не обґрунтовані. Володіє вміннями визначити загальні і специфічні завдання адаптивного фізичного виховання. У визначенні вікових особливостей фізичного і психічного розвитку дитини припускається суттєвих помилок. Практично не виявляє розуміння о видах і формах занять фізичними вправами при роботі з дітьми інвалідами. Має значні труднощі у розробці конспекту занять з адаптивного спорту виявляє творчого підходу у роботі з особами, які мають інвалідність. Усні відповіді не логічні, не завжди повні й аргументовані.
Незадовільно (35-59 FX)	Здобувач вищої освіти має фрагментарні знання про адаптивне фізичне виховання і спорт. У визначенні методологічних концепцій часткових методик, припускається грубих помилок. Усні відповіді часткові, не обґрунтовані. Не володіє вміннями визначити загальні і специфічні завдання адаптивного спорту. Не розуміє й не усвідомлює визначення вікових особливостей фізичного і психічного розвитку дитини. Не виявляє розуміння о видах і формах занять фізичними вправами при роботі з особами, які мають інвалідність. Не вміє доцільно розробити конспект занять з адаптивного спорту. Не усвідомлює творчий підхід у роботі з дітьми інвалідами. Усні відповіді не логічні, не повні й аргументовані.

Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

Оцінювання: індивідуальне опитування, колективна співбесіда, перевірка виконання практичних завдань, формування дидактичного портфоліо, письмове опитування, презентація результатів самостійної роботи, екзамен.

Демонстрування результатів навчання: дискусія, усні доповіді, робота в парах, робота в команді, тренінг, презентація результатів самостійної роботи.

Розподіл балів, які отримують здобувачі за результатами поточного і підсумкового контролю (залік)

Поточний контроль (практичні (семінарські, заняття, самостійна робота, контрольні модульні роботи навчально-дослідні завдання тощо)			ІНДЗ	Сума
Теми	Бали	Разом	0-10	0–100
Тема 1	0-15	0-90		
Тема 2	0-15			
Тема 3	0-20			
Тема 4	0-20			
Тема 5	0-20			

Забезпечення навчання осіб з особливими освітніми потребами

Метою інклюзивного навчання в Університеті Ушинського є забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Рекомендовані джерела інформації Основна література

1. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 260 с.
2. Середа І., Савінова Н., Стельмах Н. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти : навчальний посібник. 2-ге вид. доп. Миколаїв : Іліон, 2022. 210 с.
3. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навчально-методичний посібник/ Л. І. Прохоренко, О. О. Баб'як, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.
4. Kichuk Y., Gurevych R., Bohush O., Zasyapkina L., Shvets O., Bevz O. The Role of Pedagogical Reflexology in Fostering Teacher's Professional Reflection in Neuropedagogy. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2024. Vol. 15. Issue 4. P. 104–119. URL : <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1629>
8. Schlaug G. Musicians and

music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*. 2024. Vol. 217. P. 37–55.

5. Pirchio S., Arcidiacono F., Passiatore Y. Editorial: Inclusive schools for a diverse world: Psychological and educational factors and practices harming or promoting inclusion at school. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13. 2022.

Допоміжна література

1. Миронова С.П. Роль педагогічної оцінки в соціальній та психологічній адаптації учнів з особливими потребами до інклюзивного навчання // *Нові технології навчання: Збірник наукових праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця-Київ, 2022. С. 174 – 177.

2. Форостян О.І., Соколова Г.Б., Начинова О.В. Сучасні концептуальні підходи до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. Випуск 1 (68), 2026. С. 132-136. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.20>

3. Форостян О.І., Соколова Г.Б., Начинова О.В. Професійне становлення спеціального педагога: кваліфікаційні характеристики, педагогічна творчість і профілактика професійного вигорання. *Актуальні питання у сучасній науці*. Серія: Педагогіка. 2026. Вип. 3 (45). С. 2119–2130. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3\(45\)-2119-2130](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3(45)-2119-2130)

4. Форостян О.І., Соколова Г.Б., Начинова О.В. Морально-етичні засади професійної діяльності спеціального педагога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наукові інновації та передові технології*. Серія: Педагогіка. 2026. Вип. 3 (55). С. 1753-1764. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3\(55\)-1753-1764](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-1753-1764)

5. Форостян О.І., Соколова Г.Б., Начинова О.В. Сучасні концептуальні підходи до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. Випуск 1 (68), 2026. С. 132-136. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.20>

6. Forostian, O., Sokolova, H., Prokhorenko, L., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://doi.org/10.34069/ai/2022.55.07.18>

7. Olha Forostian, Oksana Chekan, Khrystyna Barna, Hanna Sokolova and Yana Raievska. Effectiveness of Information and Communication Programmes for Children with Special Educational Needs in the Context of Speech Development. *Scopus. International Journal of Child Health and Nutrition*, 2024, 13, 151-161. <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2024.13.03.4>

8. Galarza V., Sánchez-Hidalgo M. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): characterization, theoretical evolution and methodological strategies to overcome it. *Revista de la Universidad del Zulia*. 2022. Vol. 12. P. 466–483.

9. Frigerio A., Montali L. Risky and at-risk subjects: The discursive positioning of the ADHD child in the Italian context. *Biosocieties*. 2023. P. 245–264.
10. Koscielniak M., & Kowalczyk A. Kinesiotherapy and speech development in children with developmental disorders. *Journal of Health Sciences*. 2022. Vol. 11(3). P. 112–120.

Інформаційні ресурси в інтернеті

1. Бібліотека Університету Ушинського : офіційний сайт.
URL : <https://library.pdpu.edu.ua/>
2. Державний стандарт початкової базової і повної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013>.
4. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/news/323/>
5. Одеська національна наукова бібліотека : офіційний сайт.
URL : <http://odnb.odessa.ua/7>.
6. Пошукова система Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського. – Режим доступу до електронних ресурсів - <http://www.nbuv.gov.ua/https://bohdan-books.com/upload/iblock/959/95942b36fe176c03a78e2ec0e7e287c7.pdf>
7. Стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlyagromadskogo-obgovorennya-nacionalnu-strategiyu-rozvitku-inklyuzivnoyi-osvitina-2020-2030-roki>.