

cause of the problem of habit in this case. As there is information on the correlation of early oral habits with the understanding of abstract texts and concepts, it is necessary to further study the impact of different oral habits on different aspects of speech, learning and communication skills of children.

*Keywords:* pathological oral habits, thumb sucking, speech development, dentition, sensory integration, sensory diet.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.02>

УДК:376

**O.B. Isaeva**

[isaevaev2008@ukr.net](mailto:isaevaev2008@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-6405-1427>

## **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ (ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА)**

У статті проаналізовано український досвід освіти дітей з особливими потребами. Розглянуто на прикладі Дніпропетровської області стан функціонування інклюзивних класів (груп) і закладів спеціальної освіти (спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів), представлено дослідження щодо функціонування в системі освіти для дітей з особливостями розвитку інклюзивного навчання та закладів спеціальної освіти. Доведено необхідність зв'язку між інклюзивними та спеціальними закладами задля забезпечення якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова. Спеціальна освіта, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, заклади спеціальної освіти, індивідуальна форма здобуття освіти.

**Постановка проблеми.** Важливою та невід'ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є одержання ними освіти. У системі освіти України з початку XXI сторіччя здійснюється поступовий, але доволі стрімкий перехід до концепції інклюзивної освіти. Є загальновідомим, що українською корекційно-педагогічною наукою і практикою напрацьовано значну кількість напрямів, спеціальних підходів, методів, методик та засобів допомоги дітям, тому переходячи до інклюзивної форми освіти необхідно і важливо зберегти і модифікувати ці науково-практичні результати, забезпечити їх функціонування в умовах нового сучасного підходу до спільного навчання учнів із нормотиповим розвитком з дітьми із особливими освітніми потребами. Наразі вже існує можливість розглянути накопичений протягом останніх років фактичний та статистичний матеріал стосовно освіти таких дітей як в інклюзивних класах (групах), так і в традиційних закладах спеціальної освіти, визначити основні тенденції у цих двох формах освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасному світі налічується понад 650 мільйонів людей з обмеженими можливостями.

Україна, як член міжнародної спільноти, переходить до нової світоглядної парадигми «Єдине суспільство» включає людей з різноманітними проблемами. Формується нова культурна і освітня норма – повага до людей із психофізичними особливостями, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об'єднаних Націй. Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України і є поступовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях. І якщо в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання. Інклюзія є спробою надати впевненість в своїх силах людям з обмеженими можливостями, тим самим мотивуючи їх перебувати в соціумі з іншими людьми. Діти з особливостями розвитку потребують не тільки особливого ставлення і підтримки, але так само й розвитку своїх здібностей і досягнення успіхів у закладі освіти. Інклюзія допомагає втілити в життя подібні устремління не тільки дітям з обмеженими можливостями та особливостями у розвитку, а й дітям, які, так чи інакше, відрізняються від більшості. Інклюзивна освіта є такою організацією процесу навчання, при якій всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же школах, в таких школах загального типу, які враховують їх особливі освітні потреби і надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку.

У ряді фундаментальних робіт (В. Авілов, К. Агавелян, Н. Вовк, Б. Даутова, С. Кантор, Н. Козлов, І. Купрєєв, А. Мальков, І. Нікітіна, Г. Паршин, В. Рискіна, Е. Самсонова, Г. Станєвські, В. Сікора, Е. Чайковський А. Шевцов) представлені теоретичні та методологічні аспекти освіти осіб з особливими потребами. Низка досліджень (А. Гартнер, К. Крістенсен, Д. Ліпські і П. Уайтакер (A. Gartner, S. Christensen, D. Lipski, P. Whitaker)) присвячена питанням організації інклюзивного навчання учнів в системі загальноосвітньої школи та реформування в галузі спеціальної освіти. Головні ідеї забезпечення доступу до освітніх ресурсів і їх розподіл знайшли втілення в концепціях: рівноправності в освіті (Дж. Ролз (J. Rawls)), досягнення культурних змін в школах для впровадження повної інклюзії (Б. Лингард і Ф. Різві (B. Lingard, F. Rizvi)), освітніх досягнень і невдач, які розглядають як результат зусиль і можливостей особистості з особливими потребами (Х. Варенн і Р. МакДермот (H. Varenne, R. McDermott)).

Аналіз наукової літератури дозволяє розглянути інклюзивну освіту як комплексну систему надання освітніх послуг, що враховує особливості психофізичного розвитку всіх учнів. Форми і методи, що застосовуються в процесі навчання, дозволяють розкрити індивідуальні можливості і потенціал учнів. Відзначимо, що інклюзивні освітні послуги охоплюють всі аспекти суспільного життя учня і включають розробку індивідуальної програми розвитку, а з потребою і індивідуального навчального

плану, створення сприятливого навчального середовища, забезпечення допоміжними послугами та супроводом фахівців тощо. У процесі планування інклюзивної освіти, на думку П.Егорова (Егоров, 2012), необхідно не тільки визначити його загальну концепцію, але також скласти відповідний конкретний план дій, тобто інклюзивна освіта має бути підкріплена системою цінностей, переконань, принципів і індикаторів успіху. Однак, як зазначає автор, якщо у людей, які беруть участь в організації інклюзивної освіти, абсолютно різні цінності, або якщо ці цінності чітко не визначені і не усвідомлені, то система інклюзивної освіти може легко зруйнуватися.

Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема навчання та подальшої інтеграції людини з особливостями розвитку в суспільство є інтернаціональною і наразі актуальною. Практичне впровадження інклюзивної освіти в Україні гальмується низкою перешкод організаційного, правового, соціального, психолого-педагогічного, а перш за все – методичного характеру. «При цьому серед основних напрямів реформування системи освіти нашої країни державою поставлене завдання забезпечити реальне інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча вже у самому формулюванні цієї позиції наявна певна суперечливість: якщо діти мають особливі освітні потреби, то їм потрібні особливі (ексклюзивні) освітні послуги, особливі умови (зміст, форми, методи, засоби) навчання, а не звичайні», – відзначається в статті В. Синьова, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко (2016), присвяченій цьому питанню.

Наразі існує протиріччя між ефективністю корекційного навчально-виховного процесу спеціальної школи і локальною, «симптоматичною» допомогою в інклюзивній школі. Світова практика обмежила питання освіти в інклюзивній школі спільним перебуванням дітей здорових і тих, які мають порушення розвитку, упорядкуванням їхніх взаємостосунків. Україна також пішла світовим шляхом, не враховуючи особливі соціально-економічні та психолого-педагогічні проблеми, що виникли внаслідок стихійного інклюзивного процесу. Різного роду проєкти за останні десять років не змогли забезпечити якісну інклюзивну, доступну для можливостей всіх учнів з особливостями розвитку освіту, стверджують у своїй статті В.Синьов та ін. (2016), ними виявлено ряд психологічних чинників, що стоять на заваді успішного освітнього процесу в частині інклюзивних класів. Такими чинниками є: відсутність відповідних психолого-педагогічних умов навчання та виховання особливих учнів; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; нівелювання функціональних обов'язків асистента вчителя; відсутність методик включення «особливого» учня в освітній процес; тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня.

Аналіз окремих наукових праць виявив наявність критичного погляду на доречність та ефективність інклюзивного процесу. Так, багатьох вчених турбує спекулятивний та агресивний підхід до нівелювання ролі та корекційного значення спеціальних установ для дітей з порушеннями і викривлене

трактування принципів спеціальної дидактики та виховання. Створення та впровадження спеціальних методик, корекційних технологій довели в теорії і практиці роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, дітьми з мовленнєвими, кінестетичними, сенсорними та аутистичними порушеннями свою винятковість і ефективність. Позитивною рисою в становленні напрямку національної освітньої інтеграції є те, що до характерних особливостей досліджень, здійснених за останнє десятиріччя, відносяться тенденції до узагальненого теоретичного осмислення результатів інклюзивної форми навчання учнів різних нозологічних груп, які пояснюються складністю їхнього навчання зі здоровими однолітками; значним посиленням розробки питань корекційно-виховної роботи; вивченням психологічних особливостей дітей відповідно до типу дизонтогенезу; поглибленим експериментальним вивченням окремих питань пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-регуляторної, поведінкової сфери дітей; розробкою інноваційних програм підготовки спеціалістів з інклюзії; широкого залучення до досліджень практичних працівників дошкільних, шкільних, навчально-реабілітаційних установ, членів громадських організацій, батьків тощо; поєднання науково-дослідної роботи з підвищенням наукової та фахової кваліфікації спеціалістів інклюзивних закладів (Синьов та ін., 2016).

Окреслюючи зміст роботи в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями, бачимо, що такі ж самі вимоги екстраполюються і на інклюзивну школу. Зокрема, говорячи про сфери психокорекційного впливу вважаємо суттєвим застосовувати його на матеріалі всіх предметів, передбачених навчальним планом, а також під час спеціальних занять для окремих учнів та їх груп. Асистенту вчителя, вчителю та шкільному психологу «...потрібно визначити індивідуальну структуру порушення кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку» (Кротенко, 2013)

У статті М.Шеремет, Ж.Ковальчук (2019) виділено ряд обставин, які обумовлюють актуальність вивчення історико-педагогічних умов розвитку спеціальної освіти як інтегративної галузі наукових знань. Виділено низку факторів, які впливали на розвиток системи спеціальної освіти в різні історичні періоди, серед яких: соціально-економічні умови у країні; діяльність держави стосовно осіб із різними порушеннями психофізичного розвитку; законодавство у сфері освіти і прав людини; стан спеціальної освіти як інтегративної галузі наукових знань.

М.Шеремет (2007) стверджує, що тотальна інтеграція дітей з психофізичними порушеннями просто нереально через такі основні причини: по-перше, суто економічні, якщо вважати, що інтеграція це не просто перехід дитини з інвалідністю в масову школу – фундаментальна освітня інтеграція, як засвідчує досвід Заходу, на порядок економічно дорожча; по-друге, існує нагальна необхідність модифікації до умов інклюзивної школи спеціальних методик викладання тих чи інших предметів; по-третє, безумовно, проблему інтеграції необхідно вирішувати, насамперед, з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію на тому етапі розвитку, який буде для неї найбільш ефективним. На погляд В.Синьова та ін. (2016), на сучасному етапі необхідно провести модернізацію

спеціальної освіти, а саме, на першому напрямку: на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий заклад загальної середньої освіти. Для цього необхідно розробити: зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів; зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям. Другий напрямок модернізації – це освітня і соціальна інтеграція означеної категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу (Польщі, Словачкії, Нідерландів, Канада та ін.) на сьогодні визначають цю тенденцію як провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Однозначно така форма спеціальної освіти не лише визнається науковцями корекційної освіти України, а вона повинна одержати державний статус. Знову постає питання підготовки спеціалістів для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних). Якщо в плані підготовки проблема не стоїть так гостро, то з визначенням посади корекційного педагога в масовій інклюзивній школі (для надання допомоги дітям) проблема залишається відкритою. Але ті зрушення, які в Україні є з цієї проблеми, можна визнати як позитивні.

Аналіз літературних джерел виявив необхідність вивчення стану готовності корекційних педагогів до впровадження інклюзивного навчання. Дослідження цього питання С.П. Мироною та М.Г. Буйняк показало такі результати: 70,5% респондентів переконані, що педагогічні працівники закладу освіти, який вони очолюють, недостатньо готові до впровадження інклюзивного навчання та потребують додаткової спеціальної підготовки; 23% наголошують на відсутності такої готовності. Лише 6,5% опитаних оцінюють стан їхньої готовності як достатній. На питання «Чи отримують діти з особливими освітніми потребами у Вашому закладі освіти спеціальну допомогу?» заперечно відповіли 85,2% опитаних, стверджувально – лише 14,8%. Серед фахівців, які надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами, керівники інклюзивних закладів освіти відзначили логопеда, практичного психолога та корекційного педагога; асистент вчителя не був зазначений жодного разу.

Однією з небезпек інклюзивної освіти опитані називають її стихійність, відсутність достатньої кількості фахівців у невеликих містах і сільській місцевості (Миронова, Буйняк, 2013).

У ряді досліджень детально розглянуто потреби освіти дітей з особливостями розвитку на прикладі ряду нозологій.

Як відомо із клініки інтелектуальних порушень, значні складності виникають в інклюзивних умовах навчання і виховання у дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки ядерним порушенням у них є недорозвиток та ураження центральної нервової системи, відповідно ці типи представлені у психічному дизонтогенезу олігофренією та дитячою деменцією. З точки зору спеціальної психології та корекційної педагогіки ці категорії дітей характеризуються стійким порушенням пізнавальної діяльності і мають значні труднощі у навчанні, потребують спеціальних умов навчання та виховання, психологічного супроводу та застосування корекційних прийомів подолання інтелектуальних порушень. Разом з тим, результатами проведеного моніторингу залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до інклюзивних класів та показників якості їх освіти, встановлено низький рівень знань та навичок за всіма

предметами, деструктивний характер поведінки, розгубленість та безпорадність вчителів класу в комунікації з такою нозологією дітей. Такий стан пояснюється недостатнім забезпеченням цього процесу навчально-методичним матеріалом та обмеженими можливостями кваліфікаційного корекційно-виховного впливу на учнів з порушенням інтелекту (Дмитрієва, 2013).

На думку Є.П. Синьової, знання основних закономірностей психофізичного розвитку, особливостей сприймання, пам'яті, мислення, динаміки формування знань, умінь та навичок, природи здібностей і мотивів, психічного розвитку людини в цілому мають суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем спеціальної освіти, таких як визначення мети, стандартів та змісту освіти, розроблення найбільш ефективних методів навчання і виховання дітей з різними порушеннями, зокрема, зору, оцінка результативності корекційно-педагогічних впливів тощо. У яких би типах закладів освіти (інклюзивних або спеціальних) не перебували сліпі та слабозорі діти, їх навчання і виховання вимагає від тифлопсихології конкретних указівок щодо врахування вікових особливостей розвитку в умовах зорової депривації, специфіки пізнавальної та емоційно-вольової сфер, потреб та інтересів, міжособистісних стосунків (Синьова, 2012).

Розглядаючи інклюзію і соціалізацію дітей з порушеннями зору в історичному аспекті С.В. Федоренко виявила досить цінні дані про те, що в старших класах основними напрямками навчання і виховання незрячих учнів були розвиток інтелектуальних здібностей, навчання основних наук, вивчення початків ремесла. Таким чином, аналіз діяльності шкіл для сліпих в Україні на початку їх становлення показав, що вже в ті роки до процесу навчання, виховання та розвитку незрячих учнів було включене завдання формування в них і соціальної компетентності, яка є однією із передумов освітньої інтеграції (Федоренко, 2011).

Щодо проблем та перспектив спільного навчання учнів з інтелектуальними та аутистичними порушеннями зі здоровими однокласниками, К.О. Островська зауважує, що для максимально ефективної роботи з дітьми з аутизмом необхідно розробляти індивідуальну програму розвитку, виходячи із ресурсних сфер дитини, враховуючи зону найближчого розвитку» (Островська, 2012, с.325). «Можна стверджувати, вважає авторка, – що робота з аутистичною дитиною потребує особливого підходу: побудова корекційних занять, особливо на початкових етапах роботи, відрізняється від занять з дітьми, які мають інші порушення розвитку» (Островська, 2012, с.336).

**Мета статті** – розглянути на прикладі Дніпропетровщини стан функціонування інклюзивних класів і закладів спеціальної освіти (навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних шкіл) і зробити висновки щодо доцільності впровадження «тотальної» інклюзії з ліквідацією закладів спеціальної освіти та форми подальшого функціонування спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів системи освіти протягом 2017/2018 – 2020/2021 навчальних років.

**Методи дослідження.** З метою реалізації мети статті були використані такі методи дослідження: методи емпіричного дослідження (спостереження, порівняння, вимір, експеримент,

моніторинг); методи теоретичного дослідження (сходження від абстрактного до конкретного, формалізація); загальні методи, використовувані як на емпіричному, так і на теоретичному рівні дослідження (абстрагування й конкретизація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, абдукція, аналогія), метод статистичної обробки даних.

**Виклад матеріалу дослідження.** Сучасний етап розвитку освіти дітей з особливостями розвитку, сповнений масою протиріч і проблем, вимагає професійного відкритого діалогу, конструктивного спору, обліку вітчизняного досвіду і узгодженості позицій. Важлива обставина цього періоду – готовність системи освіти гнучко змінюватися. Для розвитку практики освіти потрібні системні інституційні зміни, які не відбуваються швидко. Але найскладніші з них – це зміни в професійному мисленні і свідомості людей, починаючи з психології вчителя, закінчуючи економічними і фінансовими підставами функціонування всієї системи. Відсутність методології інклюзивної освіти народжує безліч питань, пов'язаних з недовірою і критикою щодо самої ідеї, а недостатність науково-дослідних і моніторингових даних призводить до недостовірності оцінок і висновків. Але часом прихильники інклюзії вимагають як складової її впровадження повного знищення існуючої системи спеціальної освіти, чи не свідомо змішуючи й підмінюючи поняття інтернатів-сиротинців та спеціальних шкіл із пансіоном для дітей, які проживають у віддаленні від цих закладів (думка, яка знайшла відображення і в офіційній позиції державних органів Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 526-р).

В рамках констатувального етапу було проведено дослідження з метою діагностики стану роботи спеціальних та інклюзивних закладів освіти на прикладі закладів спеціальної освіти Дніпропетровщини періоду 2017 – 2021 років. Станом на 01.09.2017 на Дніпропетровщині функціонували 26 навчально-реабілітаційних центрів та спеціальна школа-інтернат Дніпропетровської обласної ради, в яких отримували освітні послуги 3933 дітей з особливими освітніми потребами. 16 закладів було розташовано в двох значних мегаполісах – Дніпрі та Кривому Розі, 7 – в малих містах та селищах міського типу, 3 – в сільській місцевості. Протягом 5 років мережа цих закладів зазнала певних змін. Частина була ліквідована, частина – реформована. На 01.01.2021 в області функціонувало 11 спеціальних шкіл та 13 навчально-реабілітаційних центрів, в яких навчаються 3842 дитини з особливостями розвитку. 14 закладів розташовано в двох значних мегаполісах – Дніпрі та Кривому Розі, 7 – в малих містах та селищах міського типу, 3 – в сільській місцевості. На 01.09.2017 в Дніпропетровській області 460 дітей з особливостями розвитку інклюзивно навчалися в 150 закладах загальної середньої освіти. Станом на 01.01.2021 інклюзивне навчання отримувало 2021 дитина в 411 закладах загальної середньої освіти та 359 дітей з особливими потребами в 158 закладах дошкільної освіти. У таблиці 1 представлена кількість дітей, які навчалися інклюзивно, за роками.

*Таблиця 1*

**Кількість дітей, які навчалися інклюзивно, за роками**

Дата	Кількість закладів загальної середньої/ дошкільної освіти, у яких навчаються діти за інклюзивною формою	Кількість учнів, які навчаються інклюзивно у закладах загальної середньої/ дошкільної освіти
01.09.2017	150/0	460/0
01.09.2018	255/33	806/50
01.09.2019	344/103	1387/197
01.09.2020	401/138	1931/308
01.01.2021	411/158	2021/359

Кількість дітей, які навчаються інклюзивно, за 5 років збільшилась по області на 339%.

Кількість дітей у закладах спеціальної освіти залишається практично незмінною і регламентується лише їх проектною потужністю.

У 2017/2018 навчальному році – 3933 дитини, у 2018/2019 навчальному році – 3935 дітей, у 2019/2020 навчальному році – 3916 дітей, у 2020/2021 навчальному році – 3842 дитини з особливостями розвитку були вихованцями навчально-реабілітаційних центрів (спеціальних шкіл) Дніпропетровської обласної ради. Тобто, незважаючи на значне зростання кількості дітей з особливостями розвитку, які інклюзивно навчаються в закладах загальної середньої освіти, кількість дітей в закладах спеціальної освіти залишалась практично незмінною.

Розглянемо кількість дітей з особливостями розвитку, які залишили заклади спеціальної освіти для навчання в закладах загальної середньої освіти інклюзивно, що представлена в таблиці 2.

Таблиця 2

**Рух дітей з особливими освітніми потребами з навчально-реабілітаційних центрів до закладів загальної середньої освіти на навчання інклюзивно та у зворотньому напрямку протягом досліджуваного періоду**

Навчальний рік	Загальна кількість вихованців НРЦ та спеціальних шкіл	Кількість дітей з особливостями розвитку, які залишили навчально-реабілітаційні центри для навчання в закладах загальної	Відсоток від загальної кількості вихованців	Кількість дітей з особливостями розвитку, батьки яких після спроби інклюзивного навчання дитини обрали навчання в умовах закладу спеціальної освіти	Відсоток від загальної кількості вихованців



		середньої освіти інклюзивно.			
2017/2018	3933	45	1,14	20	0,50
2018/2019	3935	65	1,65	38	0,96
2019/2020	3916	58	1,48	29	0,74
2020/2021	3842	46	1,19	26	0,67

Аналіз даних таблиці показав, що незначний відсоток батьків дітей, які отримують освіту в спеціальних закладах (не більше 2%), обрали для них інклюзивне навчання в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання родини. Більшість учнів інклюзивних класів на сьогодні є дітьми, які раніше навчалися вдома за індивідуальною формою в тих же закладах. Тобто можна зробити висновок, що базовим контингентом та резервом для інклюзивних класів є не вихованці закладів спеціальної освіти, а діти з особливостями розвитку, які навчаються за індивідуальною формою вдома.

Проаналізувавши нозології дітей, які перейшли на інклюзивне навчання, ми з'ясували, що більшість із них мають інтелектуальні порушення у більшості випадків легкого ступеню, порушення зору, слуху та мовленнєві порушення.

Також нами було проаналізовано кількість дітей з особливостями розвитку, батьки яких після певного часу інклюзивного навчання дитини обрали для неї навчання в умовах закладу спеціальної освіти.

Зробивши вибірку по нозологіях дітей, які прийшли до НРЦ та спеціальних шкіл з інклюзивного навчання, ми з'ясували, що більшість із них мають інтелектуальні порушення різних ступенів, порушення зору, слуху та комбінований дефект.

Найпоказовішими стали ті випадки, коли батьки переводили дитину на інклюзивне навчання з навчально-реабілітаційного центру до закладу загальної середньої освіти, але через деякий час повернулися до навчально-реабілітаційного центру.

У 2017/2018 навчальному році таких дітей було 4 (порушення слуху з кохлеарним імплантом – 1, порушення слуху, інтелектуальні порушення легкого ступеня – 1, інтелектуальні порушення легкого ступеня – 2).

У 2019/2020 році повернулись до НРЦ також 4 дитини (інтелектуальні порушення легкого ступеня – 1, інтелектуальні порушення помірною ступеня, РАС – 1, інтелектуальні порушення помірною ступеня – 2).

У 2020/2021 навчальному році таких дітей було 3 (порушення зору – 2, інтелектуальні порушення легкого ступеня – 1).

Проаналізувавши нозології цих дітей можемо зробити висновок, що дитина, яка має складні або комбіновані порушення розвитку, в умовах інклюзивної форми навчання може не знайти повного

спектру корекційних послуг. І з'ясовується, що переваги закладу спеціальної освіти набувають більшої ваги, аніж можливість батькам щоденно бачити дитину вдома. Особливо це стосується випадків, коли, наприклад, батьки без порушень слуху мають глуху дитину, але не розуміють жестової мови. Так дитина залишається в сім'ї практично без інтелектуального спілкування, а лише емоційний зв'язок із батьками не дає можливості подальшого максимального розвитку інтелекту дитини, що може стати причиною появи вторинного (ментального) дефекту розвитку.

Розглянемо більш детально контингент дітей, які залишили навчання в навчально-реабілітаційних центрах для переходу до інклюзивних класів, за місцем розташування спеціальних закладів. Заклади, розташовані в великих містах області (мегаполісах) Дніпро та Кривий Ріг, за 2017 – 2021 роки залишила 131 дитина (1,29 %) від загальної кількості дітей, які навчалися в закладах. Заклади, розташовані в малих містах, за 2017 – 2021 роки залишило 82 дитини (2,0 % від загальної кількості дітей в них). Заклади, розташовані в сільській місцевості, за 5 років залишила задля навчання на інклюзії лише 1 дитина (0,07 % від загальної кількості дітей в них). Зрозуміло, що ці діти зможуть отримувати корекційні послуги у великому чи малому місті, що спрощує їх пристосування до умов навчання на інклюзії. Відносна відсоткова кількість дітей, які можуть залишити навчально-реабілітаційні центри або спеціальні школи заради інклюзивного навчання, в сільській місцевості значно менша, що обумовлено у більшості неможливістю знайти дитині послугу корекційного навчання у відносній (доступній) близькості від дому. Це зумовлено малою кількістю корекційних педагогів у сільській місцевості. І їх кількість оптимально не може збільшитись, це недоцільно, що зумовлено рідкістю затребуваності. Наприклад, фахівець-тифлопедагог є затребуваним у великому місті, де для нього знайдуться учні, але в сільській місцевості ймовірно, що протягом багатьох років не буде ні одної дитини, яка потребує його допомоги. Навіть інтернет-зв'язок не дає можливості надавати корекційні послуги дитині на належному рівні без безпосереднього контакту. Зокрема, для сільської місцевості навчання дитини з особливостями розвитку в закладі спеціальної освіти на сьогодні є єдиною реальною можливістю отримувати якісну освіту відповідно до своїх особливих потреб. А наявність у цьому закладі пансіону дає можливість дитині не витратити 2 – 3 години на виснажливу дорогу до дому, де вона просто засне, щоб зранку знову долати ту ж відстань до закладу освіти, а, навпаки, присвятити цей позаурочний час розвитку своїх здібностей за допомогою фахівців-вихователів. Якість же сімейного виховання за умови щоденних виснажливих поїздок додому дитини у супроводі батьків буде невисокою. Набагато корисніше дитині провести з рідними вихідні у розумному, а не вимученому спілкуванні, а будні проводити з вихователями-фахівцями у розвиткових заняттях та іграх із товаришами.

Однією із форм надання послуги корекційної освіти в спеціальних школах і навчально-реабілітаційних центрах є проведення корекційних занять із дітьми з особливостями розвитку, які не є вихованцями закладу, за договорами. Тобто діти не навчаються в закладі, а лише відвідують його для корекційних занять. Протягом 2017–2021 років така послуга надавалась у 14 закладах із 24, тобто у 58%

спеціальних закладів така послуга була затребувана.

Кількість договорів змінного контингенту в закладах спеціальної освіти за роками представлена в таблиці 3.

Таблиця 3

**Змінний контингенту в закладах спеціальної освіти за навчальними роками**

Місце розташування закладу/навчальний рік	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
заклади, розташовані у сільській місцевості (1)	10	13	13	0
заклади, розташовані у малих містах (4)	8	7	6	2
заклади, розташовані у великих містах (мегаполісах) (9)	92	91	43	50
Загальна кількість договорів за навчальний рік	110	111	62	52

За даними таблиці 3 7% таких закладів розташовано в сільській місцевості, 29% – у малих містах і селищах міського типу, а 64% – у великих містах області. Але, розглянувши динаміку, можемо побачити, що кількість дітей змінного контингенту протягом останніх двох років зменшилась майже вдвічі. Це обумовлюється з одного боку таким несистемним чинником, як карантинні обмеження, введені в 2020 році, з іншого – складністю транспортних маршрутів та часом, який на це витрачається батьками (не кожен з батьків має таку можливість). А ще й тим, що у 2019 році затверджено нове положення про навчально-реабілітаційний центр, у якому, на відміну від аналогічного положення про навчально-реабілітаційний центр 2012 року, не передбачений змінний контингент.

**Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Кількісний і якісний аналіз результатів констатувального дослідження дозволив зробити ряд висновків стосовно функціонування в системі освіти для дітей з особливостями розвитку інклюзивної форми освіти та закладів спеціальної освіти.

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

Аналіз категорій дітей, які переходили на інклюзивне навчання із закладів спеціальної освіти та у зворотньому напрямі, свідчить про те, що найчастіше діти з легкими ментальними порушеннями

успішно адаптуються під час здобуття інклюзивного навчання, діти ж із порушеннями слуху, глухі, сліпі, із комбінованим дефектом, які потребують для отримання якісної освіти щоденного спілкування з фахівцями, найчастіше залишаються в закладах спеціальної освіти.

Для того, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах – в діяльності, суспільній поведінці, спілкуванні, самопізнанні та самовдосконаленні), необхідно оптимістично урахувати її реальні можливості, зумовлені біологічно; потрібним є виховання характеру і розвиток здібностей дитини, збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій. Якісна освіта має зберігати та примножувати здоров'я дитини. З цією метою і в інклюзивних, і у спеціальних школах, обов'язково має створюватися так званий «охоронний педагогічний режим» враховуючий типологічні та індивідуальні для дітей різних нозологій особливості працездатності, динаміку перебігу хронічних захворювань тощо. Необхідно також враховувати, що діти з обмеженими можливостями здоров'я різних нозологій суттєво відрізняються значним урізноманітненням пізнавальних можливостей як суб'єкти освітньої діяльності, що мають оволодіти ценовим змістом освіти на її різних рівнях і отримати цьому офіційне документальне підтвердження.

На практиці спеціальна освіта в традиційній формі з одного боку створює особливі умови для задоволення потреб учнів з особливостями розвитку в медичних і педагогічних послугах, а з іншого – відрізняється основним недоліком: замикає вихованця до вузького кола шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини і не вводить її в справжнє життя. Завданнями виховання дитини з порушеннями розвитку є її інтеграція в життя і компенсація нестачі будь-яким іншим шляхом. І розглядається компенсація не в біологічному, а в соціальному аспекті.

Вочевидь, якість людських ресурсів в суспільстві залежить не тільки від якості навчальної підготовки, а й від накопиченого особистістю соціального досвіду, соціальної компетентності, зокрема, вміння використовувати мінливі ситуації і керувати життєвими обставинами. У зв'язку з цим підвищується роль інклюзивного, спільного навчання, що дозволяє істотно скоротити процеси соціалізації дітей з інвалідністю.

Важлива характеристика даного етапу розвитку інклюзивної освіти – недостатня професійна підготовка педагогів загальної середньої освіти і асистентів, здатних реалізувати інклюзивний підхід. Кожен з них потребує спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Саме таку допомогу можуть надати їм фахівці закладів спеціальної освіти, які мають як значний обсяг методологічних знань, так і досвід практичної роботи з дітьми з певними порушеннями. А

найважливіше, чого повинні навчитися педагоги масової школи – це працювати з різними дітьми, і враховувати це різноманіття в своєму педагогічному підході до кожного. Очевидним є те, що протягом останніх 70 років в Україні з опорою на значні досягнення корекційно-педагогічної науки було створено потужну систему спеціальних закладів, де наукові надбання отримали практичний майданчик. Більша частина цих закладів концентрує фахівців високого методологічного рівня, які мають багаторічний практичний досвід роботи з дітьми як із порушеннями за вузькими напрямками (слуху, зору, аутичного спектру тощо), так і зі складним комбінованим порушеннями. Ці заклади мають зазнати змін і стати осередками надання спеціальної освіти.

Переходячи до інклюзивної навчання необхідно і важливо зберегти і модифікувати наявні в дефектологічній науці України науково-практичні результати, забезпечити їх функціонування в умовах нового сучасного підходу до спільного навчання учнів із типовим розвитком та дітей із його суттєвим порушенням. Відомо, що окрім навчання і виховання такі діти потребують корекційних заходів, які реалізує фахівець. Розуміння корекції полягає не стільки у виправленні первинних та вторинних порушень розвитку дитини, скільки у поліпшенні, гармонізації життя осіб, які потребують спеціально створених для них умов навчання та виховання. Такі критерії має виконати і, беззаперечно, актуальна сьогодні інклюзивна освіта. А допомогти в цьому здатні фахівці закладів спеціальної освіти, тому наявність в таких закладах змінного контингенту дітей, які отримують в них лише корекційні послуги, є прообразом такої співпраці.

Таким чином, необхідним є створення в Україні адаптивного освітнього середовища – соціально-педагогічної системи, що пристосовується до умов мінливого зовнішнього середовища, яке прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до особистості з її індивідуальними особливостями, з іншого – за можливістю гнучко реагувати на власні соціокультурні зміни. Механізмом має бути міжвідомча взаємодія, яка передбачає активну участь адміністративних структур, різних установ і організацій в трансформації системи освіти, а також освітня багаторівнева інтеграція між освітніми закладами, в контексті якої здійснюється взаємодія закладів загальної середньої освіти з закладами спеціальної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

- 1. Егоров, П.Р. (2012).** Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. *Теория и практика общественного развития*. 3, 107–112.
- 2. Синьов, В.М., Шеремет, М.К., Руденко, Л.М., & Шульженко, Д.І. (2016).** Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти*. 7, 323–344.
- 3. Кротенко, В.І. (2013).** Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 24, 315–320.
- 4. Шеремет, М.К., & Ковальчук, Ж.М. (2019).** Розвиток спеціальної освіти в Україні як окремої галузі науки в 1940-1960-х рр. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 1, 169–177.
- 5. Шеремет, М.К. (2007).** Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного*

університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. VIII, 101–103. **6. Миронова, С.П., & Буйняк, М.Г. (2013).** Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. XXIII, 16–23.* **7. Дмитрієва, І.В. (2013).** Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. І.В. Дмитрієва (Ред.), Матеріали регіональної конференції. (м. Донецьк, жовтень 2013 р.) (с. 72–77).* **8. Синьова, Є.П. (2012).** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору. Монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 442 с. **9. Федоренко, С.В. (2011).** Історичні аспекти формування соціальної компетентності дітей з порушеннями зору. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 20, 242–246.* **10. Островська, К.О. (2012).** Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку. Львів: «Тріада плюс», 325–336.

#### References:

1. **Egorov, P.R. (2012).** Teoreticheskie podhodyi k inklyuzivnomu obrazovaniyu lyudey s osobyimi obrazovatelnyimi potrebnyami [Theoretical approaches to inclusive education of people with special educational needs]. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya* 3, 107–112. **2. Sinov, V.M., Sheremet, M.K., Rudenko, L.M., & Shulzhenko, D.I. (2016).** Osvitno-psihologichna integratsiya shkolyariv iz psihofizichnimi porushennyami v suchasniy umovah Ukrainy [Educational-psychological integration of schoolchildren with psychophysical disabilities in the modern minds of Ukraine]. *Aktualni pitannya korektsiyoi osviti. 7, 323–344* [in Ukrainian]. **3. Krotenko, V.I. (2013).** Psihologichniy suprovid batkiv pid chas navchannya ditey v inklyuzivnih klasah [Psychological support of fathers during the training of children in inclusive classes]. *Naukoviy chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Seriya 19: Korektsiyana pedagogika ta spetsialna psihologiya. 24, 315–320* [in Ukrainian]. **4. Sheremet, M.K., & Kovalchuk, Zh.M. (2019).** Rozvitok spetsialnoi osviti v Ukraini yak okremoyi galuzi nauki v 1940-1960-h rr. [The evolution of special education in Ukraine as a separate scientific area in the 1940-1960'S] *Naukoviy zhurnal Hortitskoyi natsionalnoi akademiyi. 1, 169–177* [in Ukrainian]. **5. Sheremet, M.K. (2007).** Problemi ta perspektivi spetsialnoi osviti [Problems and prospects of special education] *Zbirnik naukovih prats Kam'yanets-Podilskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka. Seriya: sotsialno-pedagogichna. VIII, 101–103* [in Ukrainian]. **6. Mironova, S.P., & Buynyak, M.G. (2013).** Poglyadi pedagogiv spetsialnih zakladiv na problemi inklyuzivnoi osviti [Views of teachers of special institutions on the problems of inclusive education]. *Zbirnik naukovih prats Kam'yanets-Podilskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka. Seriya: sotsialno-pedagogichna. XXIII, 16–23* [in Ukrainian]. **7. Dmitrieva, I.V. (2013).** Pedagogichniy suprovid ditey z obmezhenimi mozhlivostyami zdorov'ya v umovah inklyuziyi [Pedagogical support of children with disabilities in the context of inclusion]. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. І.В. Дмитрієва (Ред.), Матеріали регіональної конференції. (м. Донецьк, жовтень 2013 р.) (с. 72–77)* [in Ukrainian]. **8. Sinova, E.P. (2012).** Osoblivosti rozvitku i vihovannya osobistosti pri glibokih porushennyah zoru [Features of development and upbringing of the person at deep visual disturbances]. *Monografya. K.: Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. 442 s* [in Ukrainian]. **9. Fedorenko, S.V. (2011).** Istorichni aspekti formuvannya sotsialnoi kompetentnosti ditey z porushennyami zoru [Historical aspects of the formation of social competence of children with visual impairments]. *Naukoviy chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Seriya 19: Korektsiyana pedagogika ta spetsialna psihologiya. 20, 242–246* [in Ukrainian]. **10. Ostrovska, K.O. (2012).**

Sotsialna adaptatsiya doroslih osib iz zagalnimi rozladami rozvitku [Social adaptation of adults with general developmental disorders]. Lviv: «Triada plyus», 325–336 [in Ukrainian].

**Isaieva O. Empirical research of results introduction of inclusive learning (comparison).**

The article analyzes the Ukrainian and foreign experience of education of children with special needs. The results of the analysis of foreign literary sources, as well as a number of documents and legislative acts adopted in Ukraine, indicate that the problem of education and further integration of a person with developmental disabilities into society is international and currently relevant. The state of functioning of inclusive classes (groups) and special education institutions (special schools and educational rehabilitation centers) is considered on the example of the Dnipropetrovsk region, research is presented on the functioning of the education system for children with developmental features of inclusive education and special education institutions. The necessity of communication between inclusive and special institutions in order to ensure quality educational services for children with special educational needs has been proven. The author believes that the mechanism should be interdepartmental interaction, which involves the active participation of administrative structures, various institutions and organizations in the transformation of the education system, as well as educational multi-level integration between educational institutions, in the context of which the interaction of general secondary education institutions with special education institutions is carried out.

*Key words:* special education, inclusive education, children with special educational needs, special education institutions, individual form of education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.03>  
УДК 316.61:159.9-051

**В. Є. Коваленко**  
[kovalenkov811@gmail.com](mailto:kovalenkov811@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Стаття присвячена опису особливостей соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями. Соціальна компетентність розглядається як набута здатність особистості гнучко реагувати на змінювані соціальні умови, що створює основу для ефективної взаємодії з оточуючими та успішної соціалізації. Результати теоретико-експериментального дослідження вказують на суттєве зниження соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями. Домінуючими рівнями соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями є середній та низький. Виразні порушення виявлено за показниками: «організованість і довільність», «ставлення до власних обов'язків», «розвиток спілкування». Їм притаманні труднощі комунікативної взаємодії, виразні порушення організаторських здібностей, здатності планувати та контролювати діяльність, приймати рішення та покладати на себе відповідальність за їх виконання.

*Ключові слова:* старші школярі, інтелектуальні порушення, соціалізація, соціальна компетентність, соціально-нормативна поведінка, діяльність, життєве цілепокладання.