**Лекція**

***Еволюція ставлення до людей з інвалідністю***

**ПЛАН**

1. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЗМІН В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.
2. ІСТОРИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.
3. З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ.
4. СУЧАСНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.

**Список використаних джерел:**

1. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка . – Київ. 2004.
2. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науковометодичний збірник. – Київ: ФО-П Придатченко П.М., 2007.
3. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / О.М. Таранченко, А.А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.
4. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / О.М. Таранченко, А.А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.

1.СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЗМІН В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Потреба глибинної перебудови системи освіти в Україні наразі зумовлена об’єктивними процесами трансформації нашого суспільства. З огляду на те, що сучасна система освіти має відповідати соціальним запитам як сьогодення, так і забезпечити якісно нове майбуття, доцільно розглянути ті процеси, які відбуваються тепер в нашому житті, а також що їх зумовило в минулому і як вони розгортатимуться надалі. Відповіді на ці запитання можуть стати підґрунтям до визначення прийнятних і раціональних кроків у розбудові нової системи освіти (в тому числі і осіб з особливими потребами), що плекатиме молоде покоління для гідного життя у прийдешньому. Еволюція людської цивілізації засвідчує чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. *Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином розбудовується освітня система, − такого рівня розвитку досягатиме й суспільство*. Суспільство є найскладнішою соціальною системою. Сучасне поняття ***освітня реформа*** трактується як процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема, ініціюється та поширюється як «згори – вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу – вгору» (педагогічний процес), враховує взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес), включає як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти) *(за А. Сбруєвою)*.

2. ІСТОРИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, насамперед – *осіб з обмеженими можливостями здоров’я.* Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – *створення «суспільства для всіх»*. В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. *Принцип доступності* сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. в якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров’я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім’ї, друзів. *Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою*. «Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів» – така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини. *«Оскільки у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі»*. Дискримінацію до осіб з порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб з вадами як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Так, законодавство *давньогрецької Спарти* передбачало виявляти фізично неповносправних дітей і відокремлювати їх від здорових, оберігаючи в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай в силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» – такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив *римський філософ Аристотель*.

Неповноцінність і непотрібність людей з порушеннями було визнано *в основах Римського права*. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового» – таке право обстоював у Давньому Римі *Сенека*. Саме *римський суд*, встановивши інститут опікунства над людьми з обмеженнями, став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповносправних. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до 20-го століття. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав інвалідів.

\* \* \*

В еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з відхиленнями в розвитку виділяється ***п’ять періодів***, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тисячі років – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями. ***Перший період*** (996-1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з відхиленнями в розвитку. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р).

***Другий період*** (1715-1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. Умовна межа – відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770-1784 рр.).

***Третій період*** (1806-1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Умовний кордон – остання чверть ХІХ століття. Ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей.

Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Як зазначає у своєму дослідженні Л.Кулик, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачав створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах.

Не вдаючись до детального висвітлення історичного аспекту цієї проблеми зауважимо, що в Радянському Союзі, у складі якого була Україна, спроби спільного навчання відбувалися постійно й досить широко обговорювалися на різних педагогічних зібраннях. Зокрема, у 1924 р. на ІІ-му Всеросійському з’їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося зокрема: «…сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих... в кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів». Підтвердженням доцільності цієї ухвали слугував той факт, що саме в цей період відомий український вчений *О. Щербина* успішно провів експериментальне дослідження з навчання сліпої дівчинки Р. Золотницької в умовах масової школи і став активно пропагувати ідеї *«…необхідності наполегливої боротьби проти відокремлення сліпих від зрячих»*.

Варто зазначити, що, незважаючи на переважання в цей історичний період сегрегаційних установок щодо навчання дітей з обмеженнями і розгортання системи спеціальних закладів, спроби спільного навчання дітей з порушеннями та їхніх здорових однолітків не припинялися.

***Четвертий період*** (1927-1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку ХХ століття до кінця 70-х років характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних систем.

У Радянському Союзі – диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.). Саме у цей період з 70-років ХХ століття у світовій освітній політиці на тлі економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Світова спільнота фіксує законодавчо неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Формується нова культурноісторична норма – повага до відмінностей між людьми.

***П’ятий період*** (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. В Західній Європі з кінця 70-х років значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х роках і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою.

3. З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

 Становлення і розвиток освітньо-виховних інституцій, навчальних закладів різних типів та загалом освітньої системи осіб з порушеннями розвитку в Україні (системи спеціальної освіти) бачиться як розмаїтий, суперечливий процес, детермінований розвитком суспільства упродовж кількох століть. Справа освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, розвивалась *еволюційним шляхом* – від окремих спроб індивідуального навчання, до організації групового навчання, а згодом і створення окремих навчальних закладів. Специфічність розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку на українських землях упродовж багатьох століть зумовлювалась складною історією протистояння українського народу поневоленню, гніту, репресіям, загарбницьким наступам сусідніх держав, подоланням внутрішньої роздробленості як територіальної, так і соціальної, перебуванням її територій у складі різних держав (Польщі, Литви, Австро-Угорщини, Молдовії, Росії, СРСР) тощо. Загалом, можна виокремити кілька періодів становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні:

І період – Х – перша половина ХІХ ст. – період формування системи церковної благодійності в закладах при цервах і монастирях.

ІІ період – перша половина ХІХ – початок ХХ ст. – період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.

 ІІІ період – до 30-х років ХХ ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти.

ІV період – 30-ті -50ті роки ХХ ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти.

V період – 50-ті – 90-ті роки ХХ ст. – період удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень.

VІ період – 90-ті роки ХХ ст. – сучасність – період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві; впровадження інклюзивної практики.

***Суспільна опіка осіб з порушеннями розвитку***

У дохристиянські часи слов’яни-язичники не виявляли нетерпимості до осіб з певними розладами чи каліцтвами, ставилися до них милосердно. У Х ст. в Київській Русі, яка на той час була впливовою європейською державою, почала формуватися система церковної благодійності. Закони держави визначали коло осіб, які потребували допомоги, та осіб, які мали ними опікуватись. Із прийняттям християнства у 988 р., розбудовою церков, храмів і монастирів, розпочався етап благодійності щодо осіб з порушеннями розвитку, що було зафіксовано та унормовано у тогочасних державних законах. При монастирях існували заклади, в яких таких осіб не лише доглядали, а й намагалися навчити ремесел, елементів грамоти. Таким чином, як свідчать історичні та архівні джерела, у Київській Русі навколо дітей з порушеннями розвитку була створена атмосфера громадської опіки та співчуття. Значний вплив на формування педагогічних ідей та розвиток освітньої справи на теренах України справила епохи Відродження, Реформації та Просвітницького гуманізму, що тісно перепліталося з формуванням культурно-етнічної солідарності, активізуючи самосвідомість народу як окремої нації та утверджуючи своєрідність системи виховання підростаючого покоління.

В історії України найславетнішим періодом була Козацька Доба, коли виникла Запорозька Січ (1553-1554 рр.), як одна з перших республік у Європі. В XVI ст. на Українських землях було досягнуто практично суцільної грамотності населення. При школах існували притулки для дітей-сиріт, дітей з каліцтвами (бурси) під патронатом общини, де перебували і діти з різними порушеннями. У XVIІ – XVIІІ ст. внаслідок посилення світської влади, поряд iз церковною та приватною благодійністю, набуло поширення державне опікування. У 1670 р. було створено спеціальний «Приказ будівництва богаділень». У цих закладах перебували як старі люди-каліки, так і діти; при деяких з них створювалися окремі спеціальні відділення, в яких одночасно виховувалися діти-сироти та сліпі, глухонімі та ін. діти. Там велося спостереження і вивчення таких дітей; їх привчали до елементарної праці та самостійного виживання в громаді. Новим явищем у розвитку соціальної опіки в імперії стала поява наприкінці XVIІІ – на початку ХІХ ст. установ і відомств, що безпосередньо займалися проблемами добродійності. Першим й найбільш впливовим було *Відомство установ Імператриці Марії* (1796 р.). Діяльність Відомства охоплювала практично всі заклади країни: лікарні, навчальні заклади, будинки прихистку, богадільні тощо (наприкінці 90-х років XIX ст. функціонували майже 300 благодійних товариств і установ). Загалом, 98% дітей шкільного віку в імперії не здобувало освіти. Саме ця обставина (відсутність системи обов’язкової освіти) та соціально-політична й економічна ситуація в країні були головними причинами відсутності мережі освітніх закладів для осіб з порушеннями слуху, зору, розумового розвитку та ін.

*Відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.* Від початку XIX ст. в Україні, у хвилі певного освітянського піднесення, лікарі, педагоги, громадські діячі дедалі більшу увагу звертали на проблему освіти осіб з порушеннями розвитку; почали створюватись окремі приватні заклади для глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку (10 закладів освіти для осіб з порушеннями слуху, 6 для дітей з порушеннями зору), в яких практикували доволі прогресивні підходи у навчанні, не поступаючись в цьому західноєвропейським практикам (окремі школи мали дошкільні відділення, добре була налагоджена справа профосвіти вихованців; практикувалися новітні методи навчання тощо). У школах дотримувались принципів природовідповідності, наступності навчання (починаючи з дошкільного віку), враховувались індивідуальні особливості дітей, і, зважаючи на них – використовувались відповідні засоби навчання (наприклад в школах для дітей з порушеннями слуху попри те, що у школах домінував звуковий метод викладання, на початкових етапах, і в тих випадках, де це було необхідно і доречно, використовувались й інші засоби комунікації (жестова мова, дактиль), що давало дітям змогу краще засвоювати навчальний матеріал та почуватися природно). Українські школи були організовані за сімейним типом: життя і навчання в школі мали різнобічно готувати дитину до життя самостійного в ширшій громаді. Національна специфіка виявлялась і в тому, що українські педагоги-практики, усвідомлюючи, що основною метою освітнього закладу для осіб з порушеннями розвитку має стати забезпечення їхнього самостійного життя в спільноті, окрім власне освітніх цілей вирішували і питання їх професійної підготовки. Зі збільшенням кількості закладів для осіб з порушеннями і розширенням їх контингенту, закладалися й передумови диференціювання контингенту учнів. Лікарсько-педагогічна спільнота в ХІХ ст. докладала значних зусиль до вирішення питання організації системи освіти для осіб з порушеннями розвитку, а також наукового та практичного вивчення особливостей навчання різних категорій дітей. Когорта вчених і практиків дискутувала щодо різних аспектів діагностики, навчання, виховання та соціалізації дітей з порушеннями розвитку.

На основі узагальнення багаторічного вивчення дітей з порушеннями розвитку, *М.Тарасевич* (1922) розробив власну класифікацію. В ній вчений виходить з того, що діти, яким властиві ті чи інші вади у психофізичному розвитку, утворюють групу дефективних дітей. До цієї групи відносяться й діти, у яких дефекти відсутні, проте яким властиві специфічні риси у психофізичній організації, чи хвороби, що гальмують перебіг розвитку особистості. М.Тарасевич особливо наполягає на тому, що різні форми дитячої дефективності не рівноцінні з педагогічної та соціальної точок зору. Вчений ще до теоретичних обґрунтувань Л.Виготського (1924), розмірковував над вторинними проявами порушень, та низкою чинників, що ускладнюють картину порушення. Виходячи з цих позицій М. Тарасевич виділяє 5 форм нервово- психічної активності дітей. На думку М.Тарасевича (1922), різноманітність форм нервово-психічної дефективності залежить від низки ускладнюючих факторів (несприятливі умови середовища, виховання, різноманітні хворобливі стани тощо). Вчений переконливо доводив, що в основі затримки чи порушення розумового розвитку лежать різні причини, і розмежовував розумову відсталість, педагогічну занедбаність, затримку розвитку, спричинену різноманітними хворобливими станами нестійкого походження, які проявилися у ранньому віці і позначилися на розвитку дитини.

В 20-ті роки ХХ ст. в Україні було створено самобутню діагностикообстежувальну систему (медико-педагогічних об’єднань, спострежувальнорозподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарськопедагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-педологічних станцій), що була розгалужена усією республікою і стала невід’ємною складовою в структурі національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку. Цю мережу можна характеризувати як прообраз сучасної системи супроводу осіб з порушеннями розвитку в освітніх закладах. В ті роки ця система виконувала всі відповідні функції (починаючи зі статистичного обліку, діагностики (як короткочасної, так і тривалої в спеціально організованих класах та навчальних закладах), науководослідну, консультативну (батьків, педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл), науково та навчально-просвітницьку (курси, науковопрактичне стажування, конференції та семінари), розробки науково та навчально-методичного забезпечення, діагностичних тестів та методик (зокрема і з професійної орієнтації), розроблення комплексних програм, психологічних і дидактичних основ комплексної системи навчання для міських та сільських шкіл (окремо); вивчення феномену дитячого колективу тощо. Окрім цього, українськими науковцями та практиками робилися спроби навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками з типовим розвитком у звичайних школах (хоч суспільство було ще не готове до цього); нами розроблялися методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей роботи з такими учнями. Саме на основі роботи системи цих служб в подальшому стало можливим диференціювати і розгалужувати систему загальної освіти та систему освіти осіб з порушеннями розвитку як окрему її складову. Основним типом дитячого закладу мав стати дитячий будинок (ця форма «соціального виховання» була обрана у зв’язку з гострою проблемою дитячої безпритульності та сирітства), об’єднавши окремі освітньовиховні заклади (дитячі садки, школи, позашкільні заклади). Соціальним вихованням планувалося охопити не лише сиріт, а загалом усе дитяче населення, в тому числі й дітей з порушеннями розвитку. Існуючі заклади для дітей з порушеннями розвитку фактично вже існували в такому режимі, тож мали органічно увійти до цієї системи.. Ці роки були вирішальними для законодавчо-правового врегулювання освітньої галузі. У1930 р. Постанова ЦК КП (б) У «Про запровадження загального обов’язкового початкового навчання на Україні» законодавчо запровадила обов’язкове загальне навчання, а 1931р. Народний комісаріат освіти УСРР ухвалив постанову «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення (логопатів) дітей і підлітків». На початок 1930/31 н. р. в Україні функціонувало 25 спеціальних закладів для розумово відсталих дітей, у тому числі: 6 допоміжних шкілекстернатів; 17 допоміжних шкіл-інтернатів; 2 дитячих будинки (4470 дітей); 1 дошкільний заклад для дітей з порушеннями мовлення (школа була відкрита лише у 1937 р. – це пов’язано з тим, що до цього часу для подолання порушень мовлення застосовувався переважно клінічний підхід і, цими питаннями займалися фахівці з медичною освітою. Часовий проміжок від 1930 р. до 1941 р. був етапом запровадження загального обов'язкового початкового навчання та загального семирічного навчання. Загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями слуху та зору мало забезпечуватися шляхом розширення мережі спеціальних закладів і збільшення контингенту учнів, створення окремих закладів для глухих і слабочуючих дітей та підлітків, сліпих і слабозорих (інструктивний лист Наркомосу УРСР “Про розширення мережі шкіл для фізично дефективних, розумово відсталих, логопатів на 1934 р. у зв’язку із запровадженням загального обов’язкового навчання дефективного дитинства” (квітень 1934 р.). *Роки третьої п'ятирічки* (1938-1942 рр.) були безпосередньою підготовкою до війни та її початком. Більшу частину бюджету країни було відведено на потреби армії, освіта фінансувалася за залишковим принципом і здебільшого за рахунок місцевих бюджетів. Однак, мережа закладів все ж зростала: у 1937-1938 рр. в Україні нараховувалося 49 шкіл для дітей з порушеннями слуху (5281 учнів), діяло 82 школи грамоти для неграмотної молоді з порушеннями слуху; 1 школа для дітей з порушеннями мовлення (100 дітей); станом на 1940 р. працювало 65 шкіл для глухих, 1 для туговухих (пізнооглухлих) із загальним контингентом 8145 учнів, при 4 школах для глухонімих були класи для пізнооглухлих; на 1941 р. було вже 83 школи для глухих (9419 учнів), 1 для туговухих (182 учні), 3 дитячі будинки для дошкільників (200 дітей), 93 школи для дорослих (3000 осіб) 17 шкіл для сліпих (957 учнів), 27 шкіл для розумово відсталих дітей (3019 учнів), 1 школа для слабозорих (182 учня), 3 школи для логопатів (251 учня), 4 школи для дітей важких для виховання (578 учнів). В ці роки під керівництвом Р.Боскіс проводилась науково-дослідна робота з вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей зі зниженим слухом та розроблення нової дидактичної системи їхнього спеціального навчання та виховання. Р.Боскіс з 1920 р. до 1930 р. працювала в Київській єврейській школі для глухонімих (з 1931 р. в експериментально-дефектологічному інституті Наркомосу РРФСР, з 1944 – 26 в НДІ дефектології АПН РРФСР), мала значний досвід спостережень та практичної педагогічної роботи з розмаїтим контингентом дітей з порушеннями слуху ще в УСРР. Тож вона мала змогу ознайомлюватися з найновішими напрацюваннями висококваліфікованих фахівців-діагностів та сурдистів, брати участь у зібраннях вітчизняних сурдистів (М.Тарасевич, І.Соколянський, А.Владимирський та ін.); і цілком зрозумілий її інтерес до питань розробки педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху, яким вчена присвятила свої наукові пошуки. Остаточному завершенню всеобуча та розвитку диференційованого навчання осіб з порушеннями розвитку перешкодила Друга світова війна, яка стала колосальним лихом для українського народу (станом на 1945 р. в УРСР залишилось лише 27,4 млн. осіб із 41,7 млн., що проживали тут у 1941 р.), завдавши тяжких економічних збитків. Однак, тільки-но були звільнені були звільнені українські землі, поступово почалось відновлення мережі спеціальних шкіл. У ці роки Міністерство освіти УРСР зобов'язало місцеві відділи народної освіти завершити загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями розвитку. У постанові Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загальним навчанням дітей з розладами слуху і мови, зору і розумового розвитку» (1950 р.) та інших документах визначалися типи закладів для дітей з порушеннями розвитку, була передбачена струнка система закладів освіти, яка мала забезпечити диференційоване навчання і певну його наступність (ці ланки освіти функціонують і до сьогодні). Після 1953 р. (після смерті Сталіна) в суспільстві окреслились певні тенденції до лібералізації, що торкнулися всіх сфер життя радянського суспільства. До того ж, із початком науково-технічної революції, мала відбуватися і перебудова економіки, яка тепер потребувала не лише підготовлених робітників, а більш кваліфікованих кадрів середньої ланки, тож певних реформ потребувала й освітня галузь. Однак, незважаючи на лібералізацію, Москва тримала під контролем практично всі сфери, в тому числі і наукову (зокрема, у 1955 р. Науково-дослідний інститут дефектології України припинив своє функціонування, що, безперечно негативно вплинуло на поступ української спеціальної педагогіки). Проте, навіть за цих обставин робилися певні кроки (низка урядових і відомчих наказів і постанов) щодо налагодження роботи освітньої системи для осіб з порушеннями розвитку. Відтак, в 50-ті роки мережа закладів для різних категорій осіб з порушеннями розвитку суттєво розширилася; відбувалась її диференціація; організовувались спеціальні групи для осіб з порушеннями у школах фабрично-заводського навчання; відкривались спеціальні дошкільні заклади та окремі групи для різних категорій дітей з порушеннями розвитку у звичайних дитячих садках.

Наприкінці 50-х років при професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладах почали створюватися спеціальні групи для учнів з порушеннями розвитку, які після завершення навчання працевлаштовувалися на підприємствах товариства глухих та товариства сліпих; здійснювалась низка заходів, спрямованих на подальше розширення системи професійно-технічної освіти, наприклад, створення в системі Міністерства соціального забезпечення спеціальних ПТУ для осіб з порушеннями; відкриття спеціальних груп для осіб з порушеннями при ПТУ, в яких навчаються звичайні учні. Тож, можна констатувати, що початок 60-х років знаменувався тим, що у законодавчому порядку і фактично було закріплено право осіб з порушеннями розвитку на здобуття професійно-технічної, середньої спеціальної і вищої освіти. Перша група для осіб з порушеннями слуху була відкрита у Київському технікумі легкої промисловості (1958 р.), наступного року групи у Харківському механічному технікумі (1959 р.), згодом в Житомирському технікумі механічної обробки деревини (1960 р.) 60-90-ті роки ХХ ст. знаменувались суттєвими перепонами в розвитку української спеціальної педагогіки (регламентованість у виборі напрямів наукових досліджень тощо). Зазначений період знаменувався певними змінами у галузі спеціальної освіти: вітчизняними науковцями і 29 практиками була розроблена нормативна база для спеціальних шкіл (положення про спеціальні заклади для дітей з різними порушеннями розвитку, навчальні плани, програми тощо), що забезпечувало певну стабільність навчально-виховного процесу у них; було розроблено основне навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали); мережа закладів за ці роки охопила більшість осіб з порушеннями розвитку всіх вікових категорій. 70-80 роки відзначалися подальшим наступом центру на національні інтереси України та посиленням централізму в управлінні, УРСР стала широким полем безконтрольних дій центральних інституцій, посилювалася економічна і соціальна криза в республіці. В цей період почало формуватися нове законодавство про освіту. В 1973 р. «Основи законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту», визначили завдання, основні принципи системи народної освіти. Зокрема, в документі зазначалося, що спеціальні і допоміжні загальноосвітні школи і школи-інтернати мають забезпечити своїм вихованцям відповідну освіту, лікування і підготовку до суспільно корисної праці. У 1974 р Верховна Рада Української РСР ухвалила відповідний «Закон Української РСР про народну освіту», в якому передбачалися: створення спеціальних дитячих дошкільних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, умови їх комплектування; організація спеціальних середніх загальноосвітніх вечірніх і заочних шкіл для осіб, які працюють у народному господарстві і мають певні порушення, або спеціальних класів у середніх загальноосвітніх школах (для працюючої молоді). Окрім цього у 70-ті роки була поновлена практика групового навчання осіб з порушеннями розвитку у ВНЗ. У 70-80-ті роки (та, власне, і в наступне десятиліття) загострилася проблема рівня освіти, яку практично може одержати більшість учнів з порушеннями слуху за 10-12 років перебування у спеціальній школі. Це був рівень знань в обсязі неповної середньої школи, яку учні закінчували, як мінімум, у 19 років, що затримувало їхній перехід до активної трудової діяльності. Відтак, частина з них обмежувалася здобуттям початкової освіти. Рівень загального та мовленнєвого розвитку випускників спеціальних шкіл, а також ступінь готовності до здобуття професійної освіти та продовження навчання в змінних загальноосвітніх, спеціальних або масових школах, у середніх професійних навчальних закладах часто виявлявся недостатнім. На початку 80-х років в УРСР почався новий етап суспільнополітичного та соціально-економічного розвитку, що обумовлювався поширенням ідей демократизації суспільства. Це безпосередньо стосувалося й педагогічної науки та системи освіти, які в цей час також увійшли в новий етап свого розвитку. Найхарактернішою особливістю цих років була шкільна реформа, яка охопила фактично всі цивілізовані країни світу (які перейшли у стадію постіндустріальних суспільств). СРСР також змушений був її розпочати, оскільки надто очевидними були відмінності рівня освіти населення та досягнень в науці в Західному Світі і в «країні розвиненого соціалізму». Загалом, *розвиток системи спеціальної освіти осіб з порушеннями розвитку в радянський період можна характеризувати як складний і достатньо суперечливий, оскільки цей процес відбувався в умовах авторитарного закритого суспільства*. Розгортання мережі освітніх закладів та диференціація системи освіти осіб з порушеннями розвитку відбувались вкрай повільно; за цей період вона набула обрисів фактично закритої системи; про часткову інтеграцію йшлося лише на рівні професійної та вищої освіти. Урядова політика та командноадміністративна, планова система СРСР загальмовували в Українській республіці розвиток спеціальної педагогіки, яка могла б виконувати роль каталізатора та рушія у розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в цей період.

4. СУЧАСНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

За 1991-2016 рр. освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: *від інституалізації до інклюзії*. Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що відбувалися в країні на шляху входження до європейського освітнього простору, призвели *до виокремлення кількох етапів розвитку освіти дітей з особливими потребами*.

І етап (1991 – 2000 рр.) функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах України права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі. Основна тенденція І етапу – *«державоцентриська» освітня система* з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах.

ІІ етап (2001 – 2010 рр.) розвитку системи освіти осіб з особливими потребами характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах.

ІІІ етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України. Зокрема, на тлі зростання (на 0,5 %) загальної чисельності дітей з інвалідністю значно скоротилась мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та у понад 1,5 разу зменшилась кількість учнів з особливими потребами у них. *Вагомий здобуток цього періоду* – впровадження інклюзивної освіти: системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Втім, невизначеність на державному рівні законодавчо-нормативних та організаційнофінансових механізмів інклюзивної освіти значно стримує цей процес. Зокрема, лише 2,2 тис. дітей навчаються в інклюзивних класах, де створено всі відповідні умови, а понад 100 тис. дітей з особливими потребами стихійно інтегровано до загальноосвітніх навчальних закладів. Нині важливою умовою системного реформування освіти дітей з 32 особливими потребами є комплексне розв’язання завдань, пов’язаних із нормативно-правовим, організаційно-фінансовим, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням їхнього навчання та виховання. Детальніше розглянемо кожен з етапів. За роки незалежності України освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін, пов’язаних із визначенням нової ідеологічної суспільно-освітньої парадигми, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму. Магістральним напрямом розвитку сучасної української освіти окреслено рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб з особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або особливості психофізичного розвитку. Нині в освіті триває динамічний процес кардинальних змін у методологічних, змістових, технологічних та управлінських складових її інноваційного розвитку. Відбувається переоцінка цінностей, долання усталених стереотипів, медичних, дефектологічних рудиментів щодо освіти осіб з особливими потребами, зокрема дітей, що стає підґрунтям нового нормативно-правового, науковометодичного, організаційно-змістового забезпечення їхнього навчання. *Прикметною ознакою сучасного функціонування та розвитку української спеціальної освіти (освітньої системи для осіб з особливими потребами) стало прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності усіх освітніх ресурсів на основі урахування індивідуальних особливих потреб, що є основоположними засадами інклюзивної освіти.* У розвитку системи спеціальної освіти за часів незалежності України окреслюються кілька етапів, часові межі яких визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами, що відбувались у країні на шляху входження до європейського освітнього простору. Передував цим процесам деінституалізації ***І етап*** функціонування української системи спеціальної освіти (1991-2000 рр.). З ратифікацією перших міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а саме: Конвенції ООН про права дитини (1991 р.) та «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.), у яких забороняється дискримінація дітей за ознакою інвалідності, – Україна зобов’язалась дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема гарантувати здобуття якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку, в т. ч. з інвалідністю. Так, у Конституції України визначено основні права людини, серед яких і право на освіту (Ст. 53), право на соціальний захист (Ст. 46). Право на здобуття освіти всіма громадянами, у тому числі дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, набуло законодавчого визнання у Законах «Про освіту» (1991, 33 1996 рр.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та ін. Утім, у ці роки державна політика мала переважно компенсаційний характер, загалом відповідні заходи обмежувались незначною фінансовою допомогою і наданням окремих послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей і потреб осіб з особливими потребами як умови їхнього успішного інтегрування у соціоосвітній простір, навіть не формулювалося. У цей період система спеціальної освіти в Україні, як спадок традиційної радянської освітньої системи, інерційно зберігала жорстку вертикальногоризонтальну структуру. Вертикаль ґрунтувалася на вікових особливостях дітей і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховувала психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності і характер порушення. Вертикальна структура розподілялась на відповідні вікові періоди: від 0 до 3 років (раннє дитинство); з 3 до 6-7 років (дошкільний період); з 6-7 до 16-21 років (період шкільного та професійного навчання). Горизонтальна структура спеціальної освіти була представлена 8-ма типами спеціальних навчальних закладів (переважно інтернатних): для дітей з порушеннями слуху, слабкочуючих, слабкозорих, сліпих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонували: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах. Основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку у цей період були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні класи при масових навчальних закладах. На тлі зростання кількості дітей з особливими потребами (у 2000 р. їх кількість сягала близько 150 тис.), у тому числі з інвалідністю, у період 1991-2000 рр. значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл з 78 тис. учнів; у 1998/99 н. р. їх кількість склала 308 закладів з 69 тис. учнів. У цей період навчально-методичне забезпечення процесу здобуття освіти дітьми з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах здійснювалося переважно за рахунок розробок, напрацьованих ще за радянських часів, організація та реалізація змісту освіти відбувалась за нозологічним принципом. Попри це, аналізуючи досвід функціонування спеціальних закладів для дітей з особливим 34 потребами цього періоду, можна констатувати певні досягнення цих освітніх осередків. Зокрема: створення у спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги, організація професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. Втім, поряд із незаперечними позитивами, варто виокремити суттєві недоліки системи спеціальної освіти: ізольованість дітей з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах інтернатного типу; її рутинну уніфікованість; недостатню соціальнопрактичну спрямованість навчального процесу; обмежену індивідуалізованість та особистісну зорієнтованість навчально-виховного процесу; низьку ефективність корекційно-розвивальних занять; відсутність ліцензованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень; недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення навчального процесу дітей з важкими патологіями та атиповими порушеннями; низький рівень соціально-трудової адаптації і соціального інтегрування випускників закладів спеціальної освіти. Загалом у цей період стан системи спеціальної освіти оцінювався суспільством і державою як кризовий. У період з 1991 по 2000 рр. спеціальну освіту в Україні парадигмально можна визначити як «державоцентриську» освітню систему з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації навчального процесу. Тож, наприкінці цього пострадянського періоду спеціальна освіта постала перед дилемою — або інерційно функціонувати у традиційному річищі понять, підходів до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, а особливо з інвалідністю, як пасивних об’єктів впливу, знаннєцентризму, абсолютизації дефектів розвитку, недооцінки життєздатного потенціалу, або наповнити новим компетентнісним змістом їхнє навчання задля оптимізації життєвого ресурсу кожної дитини.

На початку XXI ст. інклюзивну освіту міжнародною освітянською спільнотою визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн. У цей час в Україні в контексті нової парадигми посилився громадський інтерес до удосконалення організаційно-правових засад забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами, забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня, відбувається активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, що базується на принципах дитиноцентризму, здійснюється активний пошук шляхів і засобів їх реалізації.

 ІІ етап розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні (20012010 рр.) характеризується започаткуванням ініціатив щодо модернізації функціонуючої упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, визначення життєвих стратегій, покращення соціальних можливостей, компетентності, конкурентоздатності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки задля конструктивно-перетворювальної позиції і повноцінного інтегрування у соціокультурний простір. Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів започатковано рух до створення альтернативних закладів, навчально-реабілітаційних центрів. Від 2010 р. суттєво зростала чисельність учнів-першокласників із особливими потребами, припинилося скорочення спеціальних освітніх закладів. Так, у 2001-2002 н. р. кількість таких закладів складала 297, у 2003-2004 н. р. – 390, у 2005-2006 н. р. – 396, 2009-2010 н. р. – 387 закладів. Порівняно з попереднім десятиліттям спеціальні навчальні заклади, у тому числі інтернатного типу, значно розширили свої функції, почали здійснювати психолого-педагогічний супровід і соціально-педагогічний патронат (що сприяло комплексній підтримці сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), забезпечувати комплексну корекційнорозвивальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами (соціальну, медичну, фізкультурно-оздоровчу, трудову) з метою їх інтегрування в соціальне середовище. Починаючи з 2001 р., з огляду на міжнародні норми, визнані більшістю західних країн, зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання (під загальним гаслом «Школа для всіх») в українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів ідеям рівноправності меншин, інноваційним освітнім підходам з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного інтегрування у суспільство осіб з особливими потребами. Саме в цей час починає стверджуватися нова термінологічна лексика — «особи (діти) з особливими потребами, на противагу, «аномальні діти», «дефективні», «діти з порушеннями» тощо. Прихильники інноваційних підходів в освіті, зокрема науковці-експериментатори, батьківська спільнота, громадські організації закликали до радикальних змін, які базуються на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися у суспільство. Так, з 2001 р. почала реалізовуватися програма Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», ініційованого Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за наукового керівництва Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та організаційного – МОН України. У ході експерименту, що тривав до 2007 р. і охоплював більшість регіонів України, було розроблено нормативно-правові положення, які в подальшому склали основу нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, науково- та навчально-методичні матеріали, які започаткували вітчизняні розробки з інклюзивної освіти. Водночас, значна увага приділялась забезпеченню права на освіту дітей зі значними інтелектуальними порушеннями, які тривалий час перебували лише в закладах соціального захисту населення та охорони здоров’я. За даними МОЗ України, на 1 січня 2004 р. у закладах охорони здоров’я перебувало на обліку близько 227 тис. осіб з легким і помірним ступенем розумової відсталості. Кількість осіб з важким та глибоким ступенем розумової відсталості становила близько 58 тис. Визнано інвалідами 88 тис. осіб (з них понад 18 тис. – діти). На виконання заходів «Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю» (затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України 25 серпня 2004 р.) до системи освіти України було залучено дітей з помірною розумовою відсталістю та дітей із складними комбінованими порушеннями розвитку, які вважалися «ненаучуваними». Науково-методичні засади та програмно-навчальні матеріали стосовно здобуття освіти такими дітьми розроблялися науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з педагогами-новаторами та фахівцями МОН України у процесі проведення різного рівня науково-педагогічних експериментів. Важливою віхою цього етапу було впровадження у вітчизняну систему освіти дітей з порушеннями слуху навчального предмету «Українська жестова мова» (наказ МОН України від 11 вересня 2009 р.), що стало можливим завдяки спільним зусиллям Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Українського товариства глухих. Для сприяння якісному викладанню цього навчального предмета, введеного вперше в історії навчання дітей з порушеннями слуху, науковцями було розроблено комплекс навчальнометодичного забезпечення (навчальні програми, підручники, посібники) для 1-12 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих і слабкочуючих дітей. Водночас українську жестову мову було запроваджено і як засіб навчання нечуючих. *Паралельно розпочалося реформування дошкільної освіти дітей з особливими потребами*. Набула 37 поширення нова модель комплексної підтримки дитини з особливими потребами в умовах сім’ї через здійснення соціально-педагогічного патронату. Також, починаючи з 2008 р., створюються дошкільні навчальні заклади нового типу – «Центри розвитку дитини», де батьків залучають до навчально-виховного та реабілітаційного процесу, а корекційнорозвивальні послуги можуть одержувати діти, які перебувають в інших закладах або у сім’ї. Відтак характерними ознаками ІІ етапу розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Україні (2001-2010 рр.) були спроби переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів. При цьому офіційна статистична інформація щодо кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які перебувають у масових загальноосвітніх закладах в умовах стихійного інтегрування в цілому по країні відсутня, як відсутній і повний статистичний державний облік дітей, які мають особливі потреби, що пов’язано з міжвідомчими бар’єрами, відсутністю єдиної категоріальної класифікації, різними підходами до проведення обліку таких дітей тощо.

ІІІ етап (2011 р. – й донині) розвитку системи освіти дітей з особливими потребами відзначається тенденцією до суттєвого зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та учнів з особливими потребами у них, що, з одного боку, пов’язано із широким застосуванням індивідуальної форми навчання, а з другого – створенням мережі навчально-реабілітаційних центрів. Так, у період з 2005–2009 рр. кількість дітей, які навчались у спеціальних навчальних закладах становила 67,5 тис. осіб, а в період з 2011–2014 рр. зменшилась у понад 1,5 разу і склала близько 42 тис. осіб. Кількість спеціальних навчальних закладів відповідно також зменшилась з 380 до 220. У цілому за останню чверть століття в Україні частка осіб з інвалідністю збільшилася майже удвічі: з 1,6 млн осіб у 1991 р. до 2,8 млн осіб у 2013 р. досягла показника понад 6,1 % від загальної чисельності населення. Має тенденцію до зростання (на 0,5 %) і чисельність дітей з інвалідністю. Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти – системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу і базується на принципах забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Сприяв цьому канадсько-український проект *«Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні»* (2008-2013 рр.), який реалізовувався в Україні за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA) та за участі Канадського центру вивчення неповносправності Університету Грента МакЮена; Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (провідна наукова установа), Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком», Національної Асамблеї інвалідів України. Здобуті результати та сформульовані на їх основі пропозиції щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні мали неабияке значення для створення основних загальнодержавних документів і розроблення необхідних матеріалів для урядових інституцій. Водночас напрацювання українськоканадського проекту, їх поширення серед загалу освітян і батьків сприяло розробленню науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України програмно-методичних комплектів з інклюзивної освіти для педагогічних університетів, закладів післядипломної педагогічної освіти, виданню посібників і методичних матеріалів для педагогів і батьків дітей з особливими потребами. Прискоренню поступу інклюзивної освіти в Україні сприяла і ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 р.). У цей же час було видано визначальні для розвитку інклюзивної освіти документи – розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», відповідний наказ МОН України. Важливу роль у цьому сенсі відіграло і внесення у 2010 р. змін до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на «державні рейки». Надалі було здійснено наступні кроки: МОНмолодьспорту затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. – «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Концепція вперше ввела до законодавчого поля України визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчальнопізнавальної діяльності таких дітей. Передбачалось також введення додаткової посади асистента учителя. Змін, пов’язаних із упровадженням 39 інклюзивного навчання, зазнали фактично всі ланки спеціальної освіти. В означений період відчутних зміні, зокрема в змістовому аспекті, зазнав і процес навчання дітей з особливими потребами в умовах спеціальних дошкільних закладів (груп) і спеціальних шкіл-інтернатів. На основі науково-теоретичного аналізу і визначення концептуальних підходів в Україні було розроблено новий Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 607 від 21 серпня 2013 р.), похідним чого стало розроблення нового змісту і програмнометодичного забезпечення навчання таких дітей. Це, безумовно, спричинило позитивний вплив, оскільки Стандарт розроблявся на основі особистісно орієнтованого підходу і широкого використання корекційно-розвивальної складової, що і знайшло своє відображення в підготовці нових навчальних та корекційнорозвивальних програм для дошкільної, початкової та основної шкільних ланок освіти таких дітей.

***Таким чином***, система освіти осіб з особливими потребами в Україні, як і освітня галузь в цілому, пройшла досить тривалий шлях, зазнаючи відповідних організаційних і змістових змін, основним завданням яких було створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. *На сьогодні систему дошкільних закладів для дітей з особливими освітніми потребами складають*: спеціальні дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу; ясла-садки компенсуючого типу (спеціальні та санаторні) для дітей від двох до шести (семи) років, яким необхідна корекція фізичного та (або) розумового розвитку, тривале лікування та реабілітація; навчальні заклади зі спеціальними й інклюзивними групами.

Наразі в Україні для дітей з особливими освітніми потребами працюють близько 2 тис. дошкільних навчальних закладів компенсуючого (санаторні, спеціальні) та комбінованого типу, де разом із здобуттям дошкільної освіти діти отримують корекційно-реабілітаційну допомогу. Загалом у дошкільних закладах різного типу перебуває майже 35 тис. дітей з особливими потребами. Середня ланка освіти осіб з особливими потребами реалізується через такі навчальні заклади: спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати) І-ІІІ ступеня для дітей з особливими потребами; навчально-реабілітаційні центри; загальноосвітні школи з інклюзивними класами; навчання вдома за індивідуальним планом навчання. Протягом 2014/15 н. р. функціонувало 220 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчались понад 42 тис. учнів з особливими освітніми потребами, зокрема: 174 спеціальні школи- 40 інтернати із контингентом майже 37 тис. учнів; 34 навчальнореабілітаційні центри, де навчались та отримували комплексні реабілітаційні послуги близько 5 тис. дітей з особливими освітніми потребами; 12 спеціальних шкіл із продовженим днем, у яких здобували освіту за місцем свого проживання близько 600 дітей з порушеннями розвитку. Крім того, понад 5 тис. дітей з особливими потребами навчались у 525 спеціальних класах загальноосвітніх шкіл.