

Humanitarian Publishing Center In LADOS, 2001. – 304 p. [in Russia].
7. Isenina, E.I. Parents about the mental development and behavior of deaf children in the first years of life. – М.: ОАО ИГ Progress, 1999. – 80 p. [in Russia].
8. Lemekh, E.A. Specificity of ways to differentiate the educational process for children with severe multiple disorders / Ye.A. Plowshare // Special Education. – 2015. – №3. – P.19 – 25. [in Belarus].
9. Obukhova, T.I. Education and training of children of preschool age with hearing impairment: a teaching aid for teachers of institutions of preschool education / T. I. Obukhova. – Minsk: Education and upbringing, 2011. – 184p. [in Belarus]
10. Pay, F. F. Oral speech of the deaf. М., "Pedagogy", 1973. – 304p. [in Russia].
11. Rechitskaya, E.G., Parkhalina, E.V. Readiness of hearing impaired preschoolers for schooling / E.G. Rechitskaya, E.V. Parkhalina. – М.: VLADOS Publishing Center, 2000. – 192p. [in Russia].
12. Dictionary of foreign words. – 12th ed., Stereotype. – М.: Russian, 1985. – 608p. [in Russia].

Received 15.10.2018

Accepted 12.11.2018

УДК: 376-056.36(477+438)

DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.19-34

Д. Аксаміт
daksamit@aps.edu.pl
Н.С. Гаврилова
nathalia.gavr@gmail.com

СИСТЕМА НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Відомості про авторів: **Діана Аксаміт**, доктор гуманітарних наук у сфері педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, Польща. У сфері наукових інтересів: проблеми реабілітації осіб з глибокою інтелектуальною неповносправністю, ставлення суспільства до осіб з інтелектуальною неповносправністю, daksamit@aps.edu.pl **Гаврилова Наталія**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з

математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення; історія розвитку спеціальної педагогіки. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Diana Aksamit, Doctor of Humanities in pedagogy of Maria Grzegorzewska Special Pedagogy Academy, Poland. In the circle of scientific interests: problems of rehabilitation of persons with deep intellectual backwardness, society relation to the persons with intellectual backwardness, daksamit@aps.edu.pl **Havrylova Natalia**, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders, history of development of special education. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Aksamit, D. (2015). Wybrane determinanty kształtowania tożsamości psychospołecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov- Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015. s.5-16. **Aksamit-Staszkievicz, D.** (2013). Percepcja osób z niepełnosprawnością intelektualną przez nauczycieli i uczniów szkół ogólnodostępnych w Polsce i na Litwie. Szkoła Specjalna, 1, 26-33. **Гарилова Н.С., Константинов О.В.** Формирование социально-трудовой компетентности учащихся с ограниченными возможностями в условиях центра досуга и труда при специальной общеобразовательной школе для детей с недостатками умственного развития. Materialy IX mezinarodniv edecko-praktika conference «Aktualni vymozenostivedy – 2013.» - Dil 10. Pedagogika. Telovychovaa sport: Praga. Publishing Haus «Education and Science» s.r.o. – С. 66 – 74. **Гаврилова Н.С., Константинов О.В.** Історичний аналіз та перспективи розвитку професійно-трудової освіти дітей з порушеннями інтелекту в Україні. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія.

Аксаміт Д. Гаврилова Н. Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі

У статті розглянуто специфіку організації спеціального навчання дітей з порушеннями розумового розвитку. Дослідження носить історичний характер. В результаті проведення науково-теоретичного аналізу визначено та охарактеризовано шлях розвитку системи спеціальної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі з початку 19 століття. Виявлено також пріоритетні напрямки

розвитку спеціального навчання в умовах інклюзії. Описано умови за яких інклюзія може бути ефективною.

Метою дослідження було не стільки сформулювати порівняльний аналіз особливостей розвитку спеціальної освіти в обох країнах скільки визначити найбільш ефективні напрацювання та напрямки її подальшого удосконалення. А також, оскільки Польща раніше увійшла в процес реформування спеціальної освіти у напрямку інклюзії, цей досвід може бути вагомим для України для більш глобального бачення змісту самої проблеми та спрямування її розвитку у позитивному руслі.

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзивне навчання, порушення розумового розвитку, інтелектуальна неповносправність.

Аксамит Д. Гаврилова Н. Система обучения, воспитания и реабилитации детей с нарушениями умственного развития в Украине и Польше. В статье рассмотрено специфику организации специального обучения детей с нарушениями умственного развития. Исследование носит исторический характер. В результате проведения научно-теоретического анализа определено и охарактеризовано путь развития системы специального образования детей с нарушениями умственного развития в Украине и Польше начиная с начала 19 столетия. Выявлено также приоритетные направления развития специального образования в условиях инклюзии. Описаны условия при которых инклюзия может быть эффективной.

Целью исследования было не столько формирование сравнительного анализа особенностей развития специального образования в обеих странах, сколько определение эффективных наработок и направлений её усовершенствования. А также, поскольку Польша раньше вошла в процесс реформирования специального образования в направлении инклюзии, этот опыт может быть ценным для Украины для более глобального видения содержания этой проблемы и направления её развития в положительном ключе.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное обучение, нарушение умственного развития, интеллектуальная неполноценность.

Aksamit D. Havrylova N. System of education and rehabilitation of children with intellectual disorders in Ukraine and Poland. Reformation of system of special education considering the theory of humanism is up-to-date problem in Ukraine and Poland. According to this approach, all the children should be provided with education, even those with the most severe intellectual disorders. Several years ago, in Ukraine, such children had to spend their time in special and boarding schools where they were not educated but only nursed (this rule didn't work only for the children with light mental disorders).

Today we can organize education of all children with intellectual disorders individually and in special and comprehensive schools. Therefore, we look for the best ways to implement such education.

The investigation was aimed at the forming of comparative analysis of features of the development of special education in Ukraine and Poland. However, even more it was aimed at the definition of the most effective developments of both countries and the directions of their further improvement. As Poland entered the process of special education reformation (talking about the inclusion) earlier, this experience can be useful for the Ukrainian experts to reach global understanding of this problem and to direct its development in a positive way.

In the article, we described the ways to develop the system of special education of children with intellectual disorders in Ukraine and Poland from the beginning of the XIX century to present time. We defined priority directions of special education development considering the inclusion, described the conditions in which the inclusion can be effective. We paid special attention to the effective ways of organization of social, household, and labor education of these children, as it is the main condition of their effective socialization. We also defined place and role of the State in the system of special education organization.

In the conclusion, we defined that inclusion can be effective only if it is organized by order of state, with its financing and responsibility for the result. It should be directed individually: every child should have individual program where specialties of its disorder and potential abilities of education will be considered. Education and correction should be provided in accordance with the suggested content. It is possible both in the conditions of comprehensive institution and special school or classes, educational center, etc. It is proved that professional arrangement is the only thing that can socialize children with disorders effectively.

Key words: special education, inclusive education, mental disorder, intellectual disability.

Актуальністю проблемою України на сучасному етапі є реформування системи освіти дітей з особливими освітніми потребами, в цілому, і дітей з порушеннями інтелекту, зокрема. У цьому контексті вивчення досвіду Польщі може дати вагомі підказки щодо ризиків і перспектив при формуванні нової системи спеціального навчання. Це обумовлено тим, що цій країні досить тривалий час спеціальна освіта розвивалася подібно до того, як і в Україні. Але успішно здійснився процес її реформування і продовжує удосконалювати система навчання дітей з особливими освітніми потребами. Особливо цікавими є напрацювання, що стосуються галузі спеціальної освіти дітей з помірним, тяжким та глибоким ступенями порушення розумового розвитку.

Проте ми переконані, що, безумовно, і українська спеціальна освіта має суттєві досягнення, які доцільно зберегти та використовувати у процесі роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми

потребами, хоч в ній є і стереотипи, варті для руйнування і переосмислення.

Метою нашого дослідження є визначення динаміки розвитку спеціальної освіти та найбільш ефективних досягнень в обох країнах, що дозволять спрямувати процес її реформування у напрямку інклюзії. Передбачається, що це може бути вагомим для глобальнішого бачення змісту самої проблеми та спрямування її розвитку у позитивному руслі.

Виклад основного матеріалу

Історія розвитку спеціальної освіти в Україні

Проведений О. Гавриловим (2009) історичний аналіз джерел з психіатрії показав, що для українців ще з давніх часів було притаманним гуманне ставлення до дітей з порушеннями розвитку. В древній Русі їх називали блаженними, якими опікувались общини і, пізніше, доглядали при монастирях. Необхідно зазначити, що на території України перша спеціальна школа для дітей з інтелектуальними порушеннями була відкрита у 1836 році в Харкові, тобто ще за три роки до відкриття спеціальних шкіл Є. Сегеном.

Аналіз історії спеціальної педагогіки (В. Бондар, В. Золотоверх, 2007) виявив, що система спеціального навчання дітей з порушеннями інтелекту на території України зародилась на початку ХХ століття, але почала набувати цілісності в 20-30-х роках. Науковці відмічають, що у цей період вона обмежувалась спеціальними заняттями з психічної ортопедії та сенсомоторної культури. Корекційна робота була спрямована на виконання дітьми спеціальних тренувальних вправ для розвитку органів чуття. Сам процес навчання цієї категорії дітей обмежувався перенесенням змісту, форм і методів роботи з загальноосвітньої школи у спеціальну.

Основи розвитку системи спеціального навчання були закладені середині 60-70 років ХХ ст. Значний внесок у формування спеціальних методів діагностики та навчання дітей з інтелектуальною недостатністю внесли І. Соколянський, К. Турчинська, М. Козленко, В. Синьов, І. Єременко, В. Бондар, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, Н. Стадненко та інші. Науковцями було запропоновано збільшення термінів навчання, визначено основний зміст, форми і методи навчання і виховання. Особлива увага при цьому була приділена професійно-трудовій підготовці цієї категорії дітей.

О. Константинов, Н. Гаврилова (2015) вказують, що система спеціальної освіти в Україні формувалася у чотири етапи. Перший етап (до 60-х років 19 ст.) підготовчий, коли спеціальної корекційної спрямованості навчання ще не було, проте уже в дітей зі спеціальними потребами в освіті рекомендовано було навчати окремо. Тривалість навчання була спочатку чотири роки, а ближче до 60-х років наблизилася до шести. Не було диференційованості у навчанні, а саме, в одному класі перебували діти з різним нозологіями (з порушеннями

інтелекту, слуху, зору, тяжкими порушеннями мовлення). Програма за змістом при цьому відповідала програмі загальноосвітньої школи.

На другому етапі (60-70 роки ХХ ст.) була сформована двоступінчаста системи спеціальної освіти. Навчання почали здійснювати диференційовано, за нозологіями. Для дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності були створені допоміжні школи під юрисдикцією Міністерства освіти. Виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності почали здійснювати у дитячих будинках для дітей-інвалідів, якими опікувалось Міністерство праці та соціального захисту, а для цілодобового перебування дітей з глибоким ступенем порушення інтелекту були створені психоневрологічні диспансери, якими опікувалися органи Міністерства охорони здоров'я.

Корекційне навчання, за умов такого розпорошення дітей серед різних Міністерств, передбачалося лише в допоміжних школах, де і почало розвиватися швидкими темпами. У цей період загальний термін навчання дітей з легким ступенем порушення інтелекту було визначено 8 років: з них 3 роки – початкової школи, 5 років – середньої. Для допоміжної школи були адаптовані програми загальноосвітньої школи. Для цього програму початкової школи розтягнули у часі і адаптували відповідно до рівня потенційних можливостей дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності. Було визначено також і корекційний вплив спеціального навчання, необхідність корекції у цієї категорії дітей порушень мовлення за умови участі у цьому процесі логопеда.

Третій етап розвитку спеціальної освіти (70-80 р.) характеризувався створенням триступінчатої системи спеціальної освіти, характерними особливостями якої були: 9-ти річний термін навчання (3 роки початкова школа, 5 років середня і 1 рік був відведеним для підсилення професійно-трудової підготовки); для підсилення корекційної спрямованості навчання було введено предмет “Соціально-побутове орієнтування”. Також завдяки роботі таких науковців як Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, К. Турчинська та інших у цей період було удосконалено зміст, програми та методи корекційного навчання дітей з порушеннями інтелекту.

Четвертий етап розвитку спеціальної освіти (1990-2006 рр.) характеризувався реформуванням спеціальної освіти, що було зумовлене необхідністю підвищення якості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Спеціальне навчання стало чотириступінчатим. При загальному терміні навчання 10 років початкову освіту учні з інтелектуальними порушеннями отримували впродовж 4-х років, також 4-и роки тривало навчання у середній школі, 1 рік відводився на професійно-трудову підготовку і 1 рік – на виробниче навчання. Проте такий підхід вимагав значної фінансової підтримки з боку держави, яка

не завжди була належна, а тому не всі школи змогли досягти високого рівня у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

У цей період особливо активно розвивається система професійно-трудової підготовки дітей з інтелектуальною недостатністю, як чотириступінчата: на 1-й сходинці – уроки праці, на 2-й – трудове навчання, на 3-й – професійно-трудове навчання і на 4-й – виробничо-трудове навчання. Особливо активно створюються програми з професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: “Сільськогосподарська праця”, “Килимарство”, “Столярна справа”, “Швейна справа” тощо, всього було розроблено понад 30 програм різного напрямку професійної і трудової підготовки.

Також Міністерством освіти і науки України у 2004 році було визначено у навчальному плані спеціальної загальноосвітньої школи 7 освітніх галузей: “Мова і література”, “Математика”, “Людина і світ”, “Мистецтво”, “Технології”, “Здоров’я і фізична культура”, “Корекційно-розвиткові заняття”. У навчальному плані на державному рівні було затверджено додаткові години для інваріативної складової (корекційно-розвиткових занять, курсів за вибором, індивідуальної та групової роботи).

Як вказують В. Бондар та В. Синьов (2009, 2010) з 2000 року в Україні активізувалася законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженнями життєдіяльності. Особливо суттєве значення для реформування спеціальної освіти у цей період має Закон “Про реабілітацію інвалідів в Україні”, затверджений Верховною радою України у 2005 році, він набув чинності з 1 січня 2006 року. Отож, 2006 рік можна вважати початком періоду розвитку інклюзивної освіти в Україні. Згідно законодавства України, з цього часу передбачалася можливість спільного навчання дітей зі спеціальними потребами в освіті з їх ровесниками з типовим розвитком, проте воно не визначало механізм фінансування, підготовку кадрового потенціалу та розробку психолого-педагогічного супроводу. А тому процес інклюзії на початку зустрів суттєвий спротив особливо серед педагогів загальноосвітньої, спеціальної школи, а також серед батьків дітей з типовим розвитком. Проте, починаючи з 2015 року його було інтенсифіковано і уже на сьогоднішній день інклюзія набула особливої значимості. Створюються інклюзивні ресурсні центри в межах яких передбачається надання консультативних та навчально-корекційних послуг дітям з атиповим розвитком, при загальноосвітніх школах відкриваються інклюзивні класи тощо.

Таким чином, в Україні найбільш активно розвивалася система навчання дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності, хоча в описаних закладах також перебували і діти з помірною інтелектуальною недостатністю для навчання яких було сформовано спеціально програму (для другого відділення спеціальної школи). В її основу спочатку було

покладено програму для дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності, а саме, її спростили і зменшили вимоги, що стосувалися рівня засвоєння знань і сформованості умінь та навиків. Проте, в 2011 році було розроблено нову програму, яка передбачала навчання дітей з помірним ступенем інтелектуальної недостатності за 5 напрямками: “Математика”. “Українська мова”. “Трудове навчання”. “Образотворче мистецтво”, “Фізична культура”. У цій програмі компетентності, доступні для засвоєння цими дітьми, були уточнені, більш доступні для засвоєння. Проте розроблена була програма лише для початкової ланки освіти.

Незважаючи на це, переважна більшість дітей з помірним, тяжким та глибоким ступенем порушення інтелекту ще були не охоплені спеціальним навчанням.

Починаючи з 50-х років ХХ ст. на Україні активно почали відкриватися дошкільні навчальні заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку (з 1972 р. було уточнено номенклатуру цих закладів за нозологіями). Період дошкілля передбачався діагностичним, коли на підставі спеціального навчання можна було визначити актуальний рівень інтелектуального недорозвинення у дитини, а тому дітям з різним ступенем складності порушення інтелекту ставили діагноз затримка психічного розвитку, який зберігався до 6-7 років, поки не виникала необхідність переводити дитину для навчання у школу.

Уже пізніше (з 90-х років ХХ ст.) в Україні почали відкриватися спеціальні навчально-реабілітаційні центри, у яких мали змогу навчатися діти з тяжкими порушеннями інтелекту. Безумовно процес навчання у цих типах закладів був більше корекційно спрямованим, тоді як навчальна складова була при цьому практично відсутня.

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі передбачається надання освітніх послуг усім дітям з інтелектуальними порушеннями навіть найтяжчого ступеня складності. Існує три типи закладів де діти з помірним, тяжким та глибоким ступенем інтелектуального порушення можуть отримати навчально-корекційні послуги: навчально-реабілітаційні центри та спеціальні загальноосвітні школи для дітей з порушеннями розумового розвитку під юрисдикцією Міністерства освіти та науки, а також спеціальні школи інтернати під юрисдикцією міністерства соціальної політики та спорту. Також передбачено їх навчання в умовах загальноосвітнього простору в рамках інклюзії.

Навчальні програми були розроблені для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення, а також вони були підсилені ґрунтовною розробкою програм для їх професійно-трудової підготовки.

Програми для навчання дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення знаходяться лише в стадії розробки. А для глибокого та тяжкого ступеня порушення інтелекту програми виховання та корекції сформовані не були, а питання їхнього навчання лише піднімаються як проблема, що потребує спеціального дослідження в сучасних умовах.

Від (не)можливих до ефективних розв'язань в навчанні та реабілітації учнів з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної неповносправності в Польщі

Ситуація навчання та реабілітації учнів з помірним та тяжким ступенем порушення інтелекту у різні історичні періоди була надзвичайно диференційована і змінювалася впродовж років. Суттєвий вплив на неї мав запис в ст. 70 уст. 1 Конституції Р.П.: “Кожен має право на навчання” (Konstytucja RP art.7).

Спеціальне навчання займає вагоме місце у польській системі освіти з XIX ст. Впродовж тривалого періоду воно суттєво змінювалося – спочатку функціонувала система сегрегаційна, потім інтеграційна, сьогодні пріоритетною є система інклюзивного навчання. Спеціальне навчання колись стосувалося лише осіб з інтелектуальними порушеннями легкого, помірнього та тяжкого ступеня і проводилося в спеціальних школах, які ще називали “школами життя”. Тенденцією останніх років у Польщі є заміна шкіл спеціальних інтеграційними, а також включення груп дітей з легким ступенем інтелектуальної неповносправності до навчання у загальноосвітніх школах. При цьому також слід згадати про тривалі дискусії з приводу ефективності представлених форм навчання. Як підкреслює Магдалена Белза (2011, с. 24): “потрібно було би задуматися, чи питання, які поставали під час цієї полеміки, мали на меті добро дитини, чи може політику, що вказувала на позитивне ставлення до учнів з неповносправністю”.

У зв'язку з цим виникає питання, чим такі суперечності продиктовані? Життя у суспільстві опирається на взаємність і вимагає узгодження багатьох чинників. Розвиток кожної особи, не зважаючи на те, чи має вона порушення, відбувається в контексті її зв'язків з середовищем (А. Brzezińska, 2007). Кожна людина є складовою соціальної системи, що включає базові елементи, до яких відносять: особу, її ближніх і далеких родичів, ровесників, а також локальне середовище, в тому числі і країну та політику, яка в ній ведеться (J. Głodkowska (2005), В. Marcinkowska, А. Wołowicz (2010), О. Speck (2005)). Кожен є як учасником соціального життя, так і його співтворцем. А тому на дитину з порушенням відразу ж після народження не тільки починає впливати середовище, але також вона його змінює.

Отож, можна стверджувати, що основоположними для розвитку спеціального навчання дітей і дорослих з неповносправністю виступили наступні чинники:

- спосіб визначення та розуміння поняття “інтелектуальна неповносправність”, від медичної до біопсихологічної моделі – на початку дітей шкільного віку називали учнями з розумовими порушеннями, в юридичній документації це формулювання існувало аж до 2015 р., а потім замінили його на формулювання: “учень з неповносправністю” (Dz.U. 2017 poz. 1578);

- зосередження уваги на суб'єктивність сприймання осіб з неповносправністю – між іншим вживане формулювання “особа з інтелектуальною неповносправністю”;

- розвиток спеціальної педагогіки – теоретично та практично визначено шляхи реабілітації та супроводу як інтелектуально неповносправних осіб з легким, помірним та значним ступенем, так і їхніх родин; набуло суттєвого значення переконання, що діти і дорослі з неповносправністю мають потенціал;

- система права, що змінилася, створила можливості для надання навчальних послуг для кожної дитини з неповносправністю;

- суспільно-політичні зміни в Польщі і у світі.

Очевидно на даний період ми спостерігаємо перехід від виключення до проб ефективного включення, що декількаразово підкреслювалося, та динамічної переміни. Визначено, що відповідальним за це є польська держава, яка формує систему освіти і тим самим окреслює цілі, зміст і, що найважливіше, організацію освітнього процесу.

На тему системи навчання дітей з інтелектуальною неповносправністю в Польщі написано багато наукових праць. У нинішньому дослідженні ми хотіли б зосередитися на школі як на інституції, яка має визначальне значення в системі навчання і реабілітації учнів з інтелектуальною неповносправністю з позиції історичного розвитку спеціального навчання.

В Польщі на сучасному етапі функціонують спеціальні, інтеграційні і загальноосвітні школи. Кожен з цих закладів може відвідувати учень з інтелектуальною неповносправністю помірною та тяжкою ступеня. Рішення про вибір типу школи приймають батьки дитини або її чинні опікуни.

Пробуючи прослідкувати розвиток спеціального навчання потрібно почати зі шкіл, оскільки це ті заклади, які були першими призначеними для дітей з інтелектуальною неповносправністю помірною і значною ступеню. Проведений аналіз не присвячений оцінці ефективності змін в освіті впродовж часу, а лише для дискусії на тему системи освіти цієї категорії учнів відносно вибраних ними інституцій.

Школа у Польщі. Минуле чи сьогоднішнє

Ще декілька десятків років назад, коли йшла розмова про школу для дітей з неповносправністю, додавали до її назви слово “спеціальна”. Використовують цю назву і сьогодні незважаючи на те, що сама спеціальна педагогіка в Польщі еволюціонувала і суттєво змінилася від спеціального навчання до інтеграційного і інклюзивного.

Переломною для системи спеціального навчання в Польщі є дата – 1817 рік, коли у Варшаві було створено Інститут Глухонімих. Інші джерела надають подібного значення Інституту Глухонімих в Романові (В. Szczepankowski, 1999).

Діти з неповносправністю не в усі історичні періоди Польщі підлягали обов'язковому навчання. 7 лютого 1919 року в період

міжвоєнного двадцятиліття введено декрет про шкільний обов'язок. (У. з 1919 р. № 14, поз. 147). Він натомість спровокував багато суперечок, оскільки в одному з його записів (ст. 33) звільнено від шкільного навчання “хворих фізично чи розумово, а також недорозвинених дітей, якщо їх недоліки були підтверджені шкільним чи повітовим (обласним) лікарем”. Ситуація виглядала по іншому, якщо в даній місцевості існував заклад, в якому навчали дітей з неповносправністю – у такому випадку шкільний обов'язок мав бути реалізованим (В. Marcinkowska, 2015).

Особливо суттєвим моментом розвитку системи спеціального навчання в Польщі був 1922 рік, коли з ініціативи Марії Гжегожевської було створено Державний інститут спеціальної педагогіки. У ньому почали готувати вчителів для роботи з неповносправними особами (J. Wyczesany, 2002). Як результат, в країні працювала велика кількість підготовлених спеціальних педагогів і було створено багато спеціальних закладів навчання.

Наступним документом, що привів до суттєвих змін, стала постанова про структуру спеціального навчання в Польщі (У. з 1932 р. № 38, поз. 389). В постанові йшла мова про аномальних дітей, навчання яких повинно організовуватися у спеціальних закладах і школах.

Після II світової війни в Польщі мережа спеціальних шкіл стала ще гущіша. Було визнано спеціальні школи для дітей з порушеннями інтелекту помірного та значного ступеня. Їх було названо, як ми уже згадували, “школами життя”. У цьому місці необхідно згадати про переломний момент для Державного Інституту Спеціальної Педагогіки, його у 1970 р. переіменували у Вищу професійну школу (J. Rańczyk, 2001). Це зумовило збільшення кількості педагогів, підготовлених до роботи з інтелектуально неповносправними особами та кількості спеціальних шкіл.

В 1989 р. на хвилі інтенсифікації розвитку спеціального навчання, особливо учнів з інтелектуальною неповносправністю, було введено в дію наступний документ. То був рапорт “Освіта як народний пріоритет”, в котрому звернено особливу увагу на вирівнювання шансів на навчання різних категорій дітей і визнано, що система інтеграції є найбільш оптимальною для навчання (J. Rańczyk, 2001).

7 вересня 1991 р. було ухвалено постанову про систему освіти, яка створила учням з неповносправністю можливість отримання навчальних послуг в умовах загальноосвітніх шкіл. Одночасно з інтеграційним навчанням з'явилися і психолого-педагогічні консультації, призначенням яких було визначення підстав для проведення спеціального навчання, можливість отримання освітніх послуг дітьми з інтелектуальною неповносправністю в загальноосвітніх, інтеграційних чи спеціальних школах, або, як альтернатива, у спеціальних групах в інтеграційних школах чи дошкільних закладах (Na podstawie zarządzenia nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r.). У

наступних роках було створено нові юридичні підстави, які дозволили ввести проведення обов'язкової оцінки багатьма спеціалістами стану розвитку дитини в кожному закладі, а також окреслили потребу формування для кожного учня індивідуальної програми навчання (IPET) (Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r.).

Було також створено психолого-педагогічні консультації як інституції, які між іншим видавали висновок про потребу спеціального навчання, що стало підставою для організації корекційної роботи. У таблиці подано інформацію про те, для кого організовується спеціальне навчання і де воно може бути організованим.

Таблиця 1

Базис для організації спеціального навчання

Для кого	Де
<p>[...] 1. Неповносправність: глухі, слабочуючі, сліпі, слабозорі, з порушеннями опорно-рухового апарату, з афазією, інтелектуальною неповносправністю легкого ступеня, помірною чи значною; з аутизмом, зокрема з синдромом Аспергера, з комбінованими порушеннями, яких в подальшому називатимуть “неповносправними учнями”.</p> <p>2. Соціально неадаптованих, яких у подальшому названо “соціально неадаптованими учнями”.</p> <p>3. З загрозою соціальної невідповідності, яких у подальшому називають “учнями з загрозою соціальної невідповідності”, що вимагає застосування спеціально організованого навчання і методів праці.</p>	<p>[...] 1. Зкладах дошкільної освіти:</p> <p>а) загальноосвітніх;</p> <p>б) загальноосвітніх з відділами інтеграції;</p> <p>в) інтеграційних;</p> <p>г) загальноосвітніх зі спеціальними класами;</p> <p>д) спеціальних.</p> <p>2. Дошкільних відділах при початкових школах.</p> <p>3. Інших формах дошкільного виховання.</p> <p>4. Школах:</p> <p>а) загальноосвітніх;</p> <p>б) загальноосвітніх з відділами інтеграції;</p> <p>в) інтеграційних;</p> <p>г) загальноосвітніх зі спеціальними класами;</p> <p>д) спеціальних, серед них в спеціальних школах, що пристосовують до праці.</p> <p>5. Молодіжних осередках виховання.</p> <p>6. Молодіжних осередках соціотерапії.</p> <p>7. Спеціальних навчально-виховних осередках.</p> <p>8. Спеціальних виховних осередках.</p> <p>9. Осередках реабілітаційно-виховних.</p>

Джерело: на підставі розпорядження Міністра Державного навчання в справі умов організації навчання, виховання і опіки для неповносправних дітей та молоді (У. з 2017 р., поз. 1652).

Багато правових змін в освіті впроваджено в 2017 р. (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59)). Назвемо декілька особливо важливих з організаційної позиції. Зокрема, запропонована структура навчання включила:

- 1) 8-річну основну школу;
- 2) школу понад основну;
 - 4-и річний ліцей;
 - 5-и річний технікум;
 - 3-х річну промислову школу першого ступеня;
 - 2-х річну промислову школу другого ступеня;
 - 3-х річну спеціальну школу, що пристосовує до праці;
 - школу після середньої освіти для осіб, що мають середню або промислову середню освіту з періодом навчання не більше 2,5 років.

Також розпочався процес згасання гімназій. Якщо дитина відвідує спеціальну школу, має можливість продовжувати навчання після основної школи в школі, що пристосовує до праці. Її можуть відвідувати учні з інтелектуальною неповносправністю помірною і тяжкою ступеня, а також з комбінованими порушеннями, що супроводжуються інтелектуальною неповносправністю. Для кожного учня з висновком про потребу спеціального навчання формують навчально-терапевтичну індивідуальну програму ІРЕТ на підставі наявних рекомендацій, які ураховують психологічний діагноз і оцінку багатьох спеціалістів про функціонування дитини (Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej: z 9 sierpnia 2017 r.).

У вересні 2017 р. ввійшла в життя нова програма загальноосвітнього навчання для учнів з інтелектуальною неповносправністю помірною та значною ступеня (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r.). У ній було виділено наступні тематичні розділи: “Я”, “Я і моє оточення”, “Те, що мене підтримує”. Підстава заклала:

- інтегральну реалізацію функцій дидактично-виховної і опікунської шкіл;
- навчання кожного учня з урахуванням індивідуалізації (пристосування начально-терапевтично-виховного змісту до психофізичних потреб і можливостей кожного учня), що реалізуватиметься через індивідуальну навчально-терапевтичну програму.

Запропонована програма однак не відповідає на питання, як працювати з учнем, вказує швидше на те, які теми потрібно опрацювати на заняттях. У розпорядженні (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r.) пріоритетом в навчанні учня з інтелектуальною неповносправністю помірною чи значною ступеня визначено формування його особистості, розвиток у нього почуття власної гідності та автономності, впровадження до суспільного життя, а також формування у нього розуміння соціальних засад, а також особливо знань і умінь, які дадуть йому можливість використання, в міру його можливостей, прав людини і дозволять йому відчувати себе незалежною особою.

Крім нової програми до найважливіших змін відносять впровадження індивідуалізованої стежки навчання, передбаченої для учнів, які у зв'язку з труднощами в функціонуванні будуть охоплені психолого-педагогічною допомогою при проведенні групових та індивідуальних занять (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). Крім того існує можливість індивідуального навчання, якщо учень має труднощі перцептивно-пізнавального функціонування.

Школи повинні чинити так, щоб створити якнайкращі умови для реалізації виховної, дидактичної та опікунчої діяльності, а також діяльності за статутом, а що найважливіше – повинні керуватися добром дитини.

Висновок. Таким чином, як показує проаналізований досвід Польщі, інклюзія може бути ефективною лише за умови, що вона організована на замовлення, при фінансуванні та відповідальності за результат з боку Держави; а також є індивідуально спрямованою: для кожної дитини буде сформована індивідуальна програма, яка враховуватиме особливості її порушення та потенційні можливості у навчанні, а також буде забезпечене навчання та корекція відповідно запропонованого змісту. Навчання при цьому може здійснюватися як в умовах загальноосвітнього закладу, так і в умовах спеціальної школи чи класів, виховного осередку тощо.

Після отримання базової початкової чи середньої освіти, яку дитина має можливість засвоїти в індивідуальному для неї темпі рекомендовано, щоб діти з порушеннями продовжували навчання в одному з професійно спрямованих закладів (технікумів, ліцеїв, осередків виховання та соціотерапії тощо з різним терміном навчання – від 2-х до 4-х років), яких в Польщі є велика різноманітність. Кожен із цих закладів приймає дітей відповідно до їхніх потенційних можливостей опанування професією. Доведено, що лише професійна підготовка дозволяє ефективно соціалізувати дітей з порушеннями.

Новим напрямком, покликаним підвищити ефективність соціалізації дітей з порушеннями, є їхня правова підготовка, що дозволить підготувати їх до самостійного життя.

Проте, як вказують спеціальні педагоги і науковці Польщі, зміст самих програм щодо організації і проведення навчання дітей з неповносправністю ще потребує доопрацювання.

Бібліографія

Бондар В.І., Золотоверх В.В. (2007) Історія олігофренопедагогіки. Київ: Знання. **Гаврилов О.В.** (2009) Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. Navrylova N., Konstantyniv O. (2015) Perspectives of the development of vocational technical school and education of students with intellectual disabilities in the Ukraine. *IJPINT*, 2 (1), Language: EN **Бондар В.І.,** Синьов В.М. (2010) Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Психолого-*

педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: «МП Леся», С. 523-535. **M. Belza**, (2011) Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji. *Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej*. W red. I. Fajfer – Kruczek, S. Wrona. Cieszyn. **A. Brzezińska** (2007) Ekologiczne koncepcje rozwoju i wychowania wskazują na zależności między środowiskami (ekosystemami) społecznymi (Bronfenbrenner (1979), s. 187–188. **Zob. J. Głodkowska** (2005) Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6, s. 7–23. **B. Marcinkowska**, A. Wołowicz, (2010) Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania i konstruowanie programów dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Warszawa, Wydawnictwo APS. **B. Marcinkowska**, (2005) Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. **O. Speck**, (2005) Niepełnosprawni w społeczeństwie. *Podstawy ortopedagogiki*, tłum. W. Seidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 271–308. **B. Szczepankowski**, (1999) Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Warszawa, WSiP. **E. Minczakiewicz**, (2000) Wychowanie i nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe WSP. **B. Marcinkowska** (2015), Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Psychologia wychowawcza*, nr 7, s. 205–219. **J. Wyczęsany** (2002), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Impuls. **J. Pańczyk** (2001) *Pedagogika Specjalna w Polsce u progu XXI wieku*. W red. W. Dykciak, Poznań: Pedagogika Specjalna.

References

Bondar V.I., Zolotoverh V.V. (2007) *Istoriya oligofrenopedagogiky*. Kyiv: Znannia. **Гаврилов О.В.** (2009) Gavrylov O.V. (2009) *Osoblyvi dity v zakladi i socialnomu seredovyshtshi*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. Havrylova N., Konstantyniv O. (2015) Perspectives of the development of vocational technical school and education of students with intellectual disabilities in the Ukraine. *IJPINT*, 2 (1), Language: EN **Бондар В.І.**, Синьов В.М. (2010) Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії*. Київ: «МП Леся», С. 523-535. **M. Belza**, (2011) Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji. *Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej*. W red. I. Fajfer – Kruczek, S. Wrona. Cieszyn. **A. Brzezińska** (2007) Ekologiczne koncepcje rozwoju i wychowania wskazują na zależności między środowiskami (ekosystemami) społecznymi (Bronfenbrenner (1979), s. 187–188. **Zob. J. Głodkowska** (2005) Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6, s. 7–23. **B. Marcinkowska**, A. Wołowicz, (2010)

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania i konstruowanie programów dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Warszawa, Wydawnictwo APS. **B. Marcinkowska**, (2005) Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. **O. Speck**, (2005) Niepełnosprawni w społeczeństwie. *Podstawy ortopedagogiki*, tłum. W. Seidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 271–308. **B. Szczepankowski**, (1999) *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*. Warszawa, WSiP. **E. Minczakiewicz**, (2000) Wychowanie i nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe WSP. **B. Marcinkowska** (2015), Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w polsce – przeszłość, terażniejszość, przyszłość. *Psychologia wychowawcza*, nr 7, s. 205–219. **J. Wyczęsany** (2002), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Impuls. **J. Pańczyk** (2001) *Pedagogika Specjalna w Polsce u progu XXI wieku*. W red. W. Dykcik, Poznań: Pedagogika Specjalna.

Авторський внесок: Аксаміт Д. – 50%; Гаврилова Н. – 50% .

Received 10.10.2018

Accepted 14.11.2018

УДК 378:33

DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.34-43

Ю.Ю. Бугера
jylijay@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Бугера Юлія Юріївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування уваги у молодших