

9. Child welfare policy for orphaned children in China. Centre for Analysis of Social Exclusion Seminar, LSE, 15 October 2014. Retrieved from <http://sticerd.lse.ac.uk/seminarpapers/ses15102014.pdf>.
10. Council of Australian Governments [COAG], 2009.
11. Delfabbro, P., King, D., & Barber, J. (2010). Children in foster care - Five years on. *Children Australia*, 35(1), 22-30.
12. Mason, J., Fallon, J., Gibbons, L., Spence, N., & Scott, E. (2002). *Understanding kinship care*. Haymarket, NSW: Association of Children's Welfare Agencies and The University of Western Sydney.
13. Osborn, A., Panozzo, S., Richardson, N., & Bromfield, L. (2007). *Foster families* (NCPC Research Brief No. 4). Retrieved from <www.aifs.gov.au/nch/pubs/brief/rb4/rb4.html>.
14. Rubin, D. M., O'Reilly, A. L., Luan, X., & Localio, A. R. (2007). The impact of placement stability on behavioral well-being for children in foster care. *Pediatrics*, 119(2), 336-344.
15. Victorian Department of Human Services. (2007). *The home-based care handbook*. Retrieved from <www.dhs.vic.gov.au/about-the-department/documents-and-resources/reports-publications/home-based-care-handbook>.
16. Your social security rights in Germany Retrieved from http://ec.europa.eu/employment_social/empl_portal/SSRinEU/Your%20social%20security%20rights%20in%20Germany_en.pdf.

Ruban O.M. On the question of international experience in social protection of orphans and children deprived of parental care

Abstract. The article is devoted to highlighting the problem of orphanhood and review international experience on the issue of social protection and care for orphans and children deprived of parental care.

Keywords: *children deprived of parental care, social protection, guardianship of orphans.*

Рубан О.Н. К вопросу международного опыта социальной защиты детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки

Аннотация. Статья посвящена освещению проблемы сиротства и рассмотрения международного опыта по проблеме социальной защиты и устройства детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

Ключевые слова: *дети, лишенные родительской опеки, социальная защита, опека детей-сирот.*

УДК :159. 422. 76. 376. 33

Таранченко О.М.

Супровід осіб з порушеннями розвитку: еволюційний поступ у вітчизняній системі освіти

Анотація. У статті висвітлюються окремі аспекти модернізації освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні та організації системи супроводу.

Ключові слова: *система освіти осіб з порушеннями розвитку, служба супроводу, інклюзія.*

Демократичні перетворення в Україні неухильно зумовлюють поступальний розвиток національної освіти. Орієнтуючись на національні пріоритети й надбання попередніх поколінь, враховуючи світовий досвід, педагогічна наука й освітянська практика стали вагомим підґрунтям для розвитку сучасної освіти в Україні. Вибудовувати національну стратегію розвитку освіти передбачається в контексті загальних підходів світової спільноти, які визначаються глобальними трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності людини. Соціодинаміка цих процесів у вітчизняній освітній галузі зумовлена кардинальними суспільно-політичними, соціально-економічними, соціально-педагогічними та культурологічними змінами в нашій країні. Наразі модернізація освіти визнана пріоритетом у суспільстві (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)), Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти тощо); визначено й пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку національної освіти: особистісна орієнтація; створення для всіх громадян рівних можливостей у здобутті якісної освіти; постійне підвищення її якості, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток безперервної освіти та навчання упродовж життя; забезпечення освітніх потреб осіб з особливостями психофізичного розвитку тощо. Створено нову законодавчо-нормативну базу, яка визначає стратегічні завдання та регулятивні механізми освіти від дошкільця до вищої школи; видозмінилися зміст, мета і стратегічні напрями усіх ланок освіти, аби демократизувати й гуманізувати її відповідно до світових стандартів.

Перехід до розбудови демократичного, відкритого громадянського суспільства, толерантного ставлення до відмінностей, визнання цінності кожної людини, ратифікація численних конвенцій та декларацій у сфері прав людини, дитини, інвалідів, зумовили зміну бачення прав осіб з порушеннями розвитку, внаслідок чого система спеціальної освіти стала не повною мірою відповідати демократичним цінностям.

Закритість системи, що спостерігається ще й досі; інституалізація, недооцінювання ролі батьків у навчанні дітей та їхніх прав щодо вибору освітнього шляху дитини; орієнтування спеціальної освіти на академічну підготовку певною мірою за рахунок особистісного та соціального розвитку тощо, тобто усе, що тривалий час вважалося оптимальним, доцільним і логічним у системі спеціальної освіти, в реаліях сьогодення вбачається недостатнім, або й неприйнятним, для забезпечення прав дітей на здобуття якісної освіти та підготовки до життя в сучасному соціумі [1, 2].

Однак, попри критику на адресу спеціальної освіти, вітчизняні науковці обстоюють її еволюційну і планомірну трансформацію, спираючись на досягнення сучасної науки і практики (як вітчизняної, так і кращих взірців зарубіжної).

Досвід західноєвропейських країн та країн Північної Америки свідчить про закономірність еволюційного взаємопроникнення системи масової та спеціальної освіти (стирання меж між ними та злиття в єдину систему різнорідних освітніх закладів). У різних країнах цей процес розпочинався (і триває й досі) не з однакових стартових позицій, в різних умовах, різними шляхами й темпами, супроводжувався стратегічними й тактичними помилками та прорахунками (як-то: недосконала

законодавча база, міжвідомча неузгодженість дій, крайнощі в тенденціях – відмова від спеціальних закладів, масова інтеграція без належного супроводу тощо) [1, 3].

Поширення ідей інклюзії кардинально й незворотно змінюють освітній простір, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими потребами (як з порушеннями розвитку, меншин, обдарованих та ін.), водночас «оголоючи» вразливі місця існуючих систем освіти (як масової, так і спеціальної). Українська освіта вже увійшла в цей еволюційний етап впровадження інклюзивної практики, тож разом з іншими країнами постала перед проблемами періоду модернізації галузі. Водночас, зважаючи на певне відставання в еволюційному розвитку освіти, ми маємо й певні переваги: насамперед – взірці досвіду інших країн, що вже пройшли цей етап, а також непересічний досвід вітчизняних «першопрохідців» у цій справі на теренах України (зауважимо – у ще складніших суспільно-політичних, соціально-економічних умовах 20-30-х років ХХ століття), що десятиліття потрактовувався викривлено чи упереджено. Коротко зупинимося на ньому.

У 1917-1920 роках було закладено науково-педагогічну основу національної системи освіти, що спиралася на демократичні засади, передовий вітчизняний і світовий науково-практичний досвід. Ідеї розбудови національної освіти втілювались у життя, зважаючи на підписану у 1920 р. українським та російським наркомом освіти постанову (за ініціативи українського), якою, власне, українська та російська політика у сфері освіти розмежовувалась. Отримавши управлінську автономію, український Народний комісаріат освіти ухвалив важливі документи «Схему народної освіти У.С.Р.Р.», «Декларацію про соціальне виховання дітей» (1920 р.), «Кодекс законів про народну освіту У.С.Р.Р.» (1922), що законодавчо закріплювали нову українську модель загальної освіти та окреслювали кардинально відмінний (від решти радянських республік) шлях розбудови освіти в УСРР [4, 11]. Положення Декларації були науково обґрунтовані, гуманістичні та спрямовані на дотримання прав дитини і, загалом, співзвучні з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, що свідчить про прогресивні педагогічні погляди її укладачів. В основу української системи народної освіти покладалось соціальне виховання дітей від 4 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на життя дитини, охоплювало охорону здоров'я, навчання та виховання дітей в єдності шкільної та позашкільної роботи. Система базувалася на національних традиціях, передбачала використання в школі найкращих досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Основним типом дитячого закладу мав стати дитячий будинок (ця форма «соціального виховання» була обрана у зв'язку з гострою проблемою дитячої безпритульності та сирітства тих років), об'єднавши окремі освітньо-виховні заклади (дитячі садки, школи, позашкільні заклади). Соціальним вихованням планувалося охопити усе дитяче населення, в тому числі й дітей з порушеннями розвитку.

У цей період поступово закладалася законодавча основа організації системи освіти, формувалася розгалужена адміністративна вертикаль її управління. Ці заходи свідчать про глобальність і широту намірів керівництва освітньої галузі Української Республіки у розбудові системи освіти осіб з порушеннями розвитку. Українські педагоги та освітні діячі, провідні науковці, вивчаючи зарубіжний досвід організації національних систем освіти, провідні світові наукові теорії, що

базувалися на природовідповідності виховання, розробляли концептуальні підходи до розбудови української національної освіти. З огляду на гостру проблему виявлення дітей з порушеннями розвитку нагальним вбачалось вивчення природи і закономірностей їхнього розвитку, пошуку шляхів надання їм соціальної, медичної, педагогічної та психологічної допомоги; визначення основних умов організації навчально-виховного процесу. Тогочасна соціально-педагогічна парадигма, що склалася в УСРР у ті роки (С.Ананьїн, Г.Костюк, Д.Ніколенко, А.Владимирський, І.Левінсон, І.Соколянський, В.Тарасевич, М.Тарасевич та ін.), відходячи від суто медико-біологічних засад, поступово переорієнтовувалась на психолого-педагогічні та соціальні аспекти вивчення дітей з порушеннями розвитку з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та вирішального впливу соціальних факторів на їхній розвиток [4, 11].

Українські науковці і педагоги-практики як першочергові, розглядали питання, що стосувалися організації навчання дітей і молоді з порушеннями розвитку: необхідності організації загального обов'язкового дошкільного виховання; необхідності диференціації дітей та організації відповідних освітніх закладів; створення спеціальних обстежувальних інститутів; створення спеціальних факультетів та інститутів для підготовки кадрів; питання наступності навчання і виховання та належного медичного супроводу, питання професійно-трудового навчання молоді з порушеннями розвитку та організації закладів профосвіти для таких осіб.

В цей період в УСРР було створено розгалужену самобутню систему установ (медико-педагогічних об'єднань, спостережувально-розподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарсько-педагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-педологічних станцій), що стала невід'ємною складовою в структурі національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку. «Декларація підвідділу соціального виховання». Так, в «Декларації підвідділу соціального виховання» (1920 р.), яка забезпечувала організацію системи освіти осіб з порушеннями розвитку на теренах України, зазначалось, що позитивний практичний досвід роботи діагностичних служб (спостережувально-розподільних пунктів), мав бути поширений усією республікою і введений до структури системи освіти осіб з порушеннями розвитку (як прототип сучасної психолого-медико-педагогічної консультації).

Мережу таких діагностичних служб можна характеризувати як прообраз сучасної системи супроводу осіб з порушеннями розвитку в освітніх закладах. Ця система установ виконувала всі відповідні функції (починаючи зі статистичного обліку, діагностики (як короткочасної, так і тривалої в спеціально організованих класах та навчальних закладах), науково-дослідну, консультативну (батьків, педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл), науково та навчально-просвітницьку (курси, науково-практичне стажування, конференції та семінари), розроблення науково та навчально-методичного забезпечення, діагностичних тестів та методик (зокрема і з професійної орієнтації), комплексних програм, психологічних і дидактичних основ системи навчання для міських та сільських шкіл (окремо); вивчення феномену дитячого колективу тощо. 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.

Окрім цього, українськими науковцями та практиками в ті роки цілеспрямовано практикувалося навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками з типовим розвитком у звичайних школах; розроблялися методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей роботи з такими учнями. Все це свідчить про достатньо самобутній і прогресивний підхід до справи організації національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку на тому етапі та оригінальність наукового бачення когорти українських вчених (А.Владимирського, О.Граборави, І.Соколянського, М.Тарасевича, М.Котельникова, В.Протопопова, Н.Патканової, І.Сікорського, В.Кашенка, М.Варди, М.Яворського, А.Бахметьєв, Г.Гурцова, Ф.Мовчановського, О.Андріяшева, В.Гандера, Г.Кузнецова, К.Лейка, М.Маковського, А.Мощенка, К.Пухтинського та багатьох інших) [3, 4, 11].

Водночас тогочасна ідеологічна переорієнтація в політиці та суспільному житті змінили освітню парадигму, що мала значний вплив на розвиток української науки та практики, а також становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку. З огляду на те, що більшість українських науковців у ці та наступні роки були оголошені (з різними формулюваннями) «ворогами народу», а їхні праці знищено як «ворожі», фактично було відкинута досягнення українських вчених у питаннях вивчення особливостей навчання осіб з порушеннями розвитку на різних вікових етапах; зруйновано прообраз системи супроводу таких осіб в системі освіти, що існувала лише в Україні (лікарсько-педагогічні кабінети, колектори тощо), ліквідовано наукові та експериментально-дослідні осередки, які створювали та апробували нові методи роботи, а також були центрами підготовки та підвищення кваліфікації кадрів.

Прикметно, що ці основоположні ідеї та принципи, хоч і в осучасненому трактуванні, як перспективні, гуманістичні, закладаються в концепціях, законах і сьогодні, майже через 100 років. Враховуючи цей досвід, можна стратегічно правильно вибудувати алгоритм трансформаційних змін національної системи освіти на сучасному етапі.

Інтеграція, інклюзія в сучасному світі – закономірні етапи розвитку системи спеціальної освіти в країнах Європи, Північної Америки, а тепер і в країнах пострадянського простору, в тому числі – в Україні. Безумовно, ці процеси пов'язані насамперед зі зміною суспільної думки, переосмисленням ставлення суспільства і, як наслідок – держави, до людей з порушеннями розвитку, визнанням їхніх прав на здобуття освіти нарівні з усіма [1, 2, 11].

Практичний досвід інтегрування дітей в загальноосвітні школи в різних країнах світу свідчить, що усі заходи, пов'язані із залученням, мали різний ступінь успішності, залежно від фахової компетентності педагога загальноосвітньої школи, використання спеціальної психолого-педагогічної допомоги, постійної підтримки з боку батьків. Як свідчить зарубіжний та вітчизняний досвід, позитивна результативність інклюзивного навчання досягається виключно за умови максимальної підтримки та спеціального супроводу. У тих випадках, коли це не відбувається, спроби інтегрувати дитину у середовище однолітків з типовим

розвитком, зазвичай, завершуються невдачею. Стихийний, нераціональний, а тому – малоєфективний підхід, не дає повною мірою використати можливості інклюзивного навчання.

Наразі питання, пов'язане з організацією системи кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку в загальноосвітніх закладах залишається не вирішеним на практичному рівні. Серед завдань цієї системи вбачається вивчення особливостей розвитку кожної дитини з метою забезпечення найбільш оптимальних умов організації навчального процесу.

Країни Заходу, які вже пройшли подібні трансформаційні зміни освітньої галузі, об'єднує спосіб вирішення проблеми надання підтримки дітям з особливими потребами в інклюзивних умовах навчання: в них на державному рівні (в Канаді та США – на рівні провінцій і штатів, які мають свої закони) врешті-решт було створено окремий орган/структуру (агенція, центр, служба допомоги, служба підтримки, служба супроводу) (Бельгія, Нідерланди, Німеччина та ін.), що забезпечував фахову допомогу дітям (від народження і до дорослого життя), їхнім родинам та педагогам, які з ними працюють [1, 5, 6, 12]. Це було закономірним кроком, адже в системі спеціальної освіти діти з порушеннями розвитку отримують переважну більшість психолого-педагогічних, корекційно-реабілітаційних та інших спеціальних послуг, необхідних для кожної категорії учнів. Їхній освітній маршрут є сталим (спеціальний заклад освіти), що забезпечує і сталість надання таких послуг. Інтеграція осіб з порушеннями розвитку в масові освітні заклади змусила переглянути підходи щодо надання їм супровідних послуг в умовах освітніх закладів різних рівнів підпорядкування, аби забезпечити належну підтримку проходження їх різними освітніми маршрутами.

Згадані країни пройшли ще один етап, що характеризувався створенням служб/центрів супроводу (медико-психолого-педагогічного, реабілітаційного та соціального) різних форм власності та відомчого підпорядкування, державних і громадських тощо. Це спостерігається нині в Україні. У багатьох країнах вони існують і досі, однак практично у всіх було створено державну структуру забезпечення супроводу, яка узгоджує діяльність різних відомств і фахівців різних галузей; сукупно охоплює всі функції, необхідні для налагодження цієї справи в межах національної системи освіти для всіх дітей і молоді, в тому числі з порушеннями розвитку.

Ці структури загалом створено на зразок так званої «моделі фахової підтримки», що характеризується Дж.Деплер, Т.Лорманом, У.Шармою більшою зосередженістю на діагнозі (категорії порушення) та відповідних до неї корекційно-реабілітаційних, психолого-педагогічних заходах, відповідальністю окремих фахівців за їх результативність. Ця модель ґрунтується на тому, що називають «розрізненою спеціалізацією», тобто залученням до різних заходів супроводу найрізноманітніших фахівців і служб медичного, психолого-педагогічного, соціального та ін. профілів [3, 5, 7, 8].

Водночас, із дедалі ґрунтовнішою розробкою теоретичних аспектів інклюзії та напрацюванням практичного досвіду виявляється, що однієї лише фахової підтримки й супроводу дітей з порушеннями розвитку та їхніх родин недостатньо. Аби досягти монолітності освітнього простору, де кожен (в тому числі й особа з

порушеннями розвитку) має змогу досягти максимального успіху й здобути якісну освіту, спектр послуг підтримки та супроводу слід поширити на всіх учасників освітнього процесу. На думку Дж.Деплер, Т.Лормана, У.Шарми та ін., – і на педагогів загальноосвітніх закладів, і освітні заклади загалом. Саме таке переосмислення допоміжних послуг спеціалістів та послуг системи супроводу мають братися до уваги й українськими фахівцями під час створення подібної організаційної структури [5, 8].

Паралельно зі створенням нових структур (установ, закладів) важливо удосконалювати вже існуючі, надаючи їм нових функцій, розбудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних та загальноосвітніх закладів. Спеціальні школи мають трансформуватися таким чином, аби стати багатofункціональними та виступати ресурсними центрами для загальноосвітніх шкіл і їх педагогів, учнів та батьків. Маючи у своєму арсеналі практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, вони можуть також забезпечувати загальноосвітні заклади специфічними матеріалами і методами викладання; проводити спеціальні індивідуальні заняття; штатні психологи спеціальних шкіл можуть надавати допомогу як дитині з порушеннями розвитку, котра навчається в масовому закладі, так і педагогам, учням класу.

Поширеною формою роботи в багатьох країнах заходу і Північної Америки є так зване спільне/командне викладання, своєрідна форма одночасної співпраці викладача масової та спеціальної школи на уроці [5, 8, 9]. Ситуація, яка наразі склалася в Україні, з тенденцією до скорочення контингенту учнів у спеціальних освітніх закладах, викликає у педагогів цих шкіл відчуття тривоги (чи потрібні мої фахові знання, чи не закриють школу тощо). Ці побоювання закономірні, але не виправдані, адже кількість дітей з порушеннями розвитку в популяції дитячого населення України не зменшується, тож досвід і практичні вміння фахівців матимуть попит й надалі. Однак формат надання фахової допомоги дітям з порушеннями розвитку, режим їх забезпечення певною мірою змінюватиметься.

Чимало країн Центральної та Східної Європи, які мали аналогічні до вітчизняної системи спеціальної освіти (вочевидь, і близькі стартові умови), вже прийняли нові функції таких закладів освіти, а спеціальні педагоги – нові ролі. Так, наприклад, в Угорщині спеціальні школи стали «Об'єднаними спеціалізованими центрами освіти», що водночас виконують традиційні функції – навчають дітей з порушеннями розвитку, а також і функції ресурсного центру («мобільні» вчителі надають підтримку й консультації в загальноосвітніх школах, дитячих садках, допомагають батькам у програмах раннього втручання тощо) [3, 13].

У Чехії наразі можна спостерігати ще одну цікаву форму трансформації спеціальних освітніх закладів – це так звана зворотна інтеграція. Йдеться про те, що всі спеціальні школи мають офіційний дозвіл навчати дітей, які не мають порушень розвитку (до 25% від усіх учнів закладу). Для України це може бути прийнятним для тих спеціальних закладів освіти, які надають ценову освіту і знаходяться в малих містечках чи селах. Окрім цього, у Чехії спеціальні школи мають у своїй структурі і спеціальні освітні центри для молоді, фахівці яких забезпечують діагностику, спеціальні заняття, психотерапевтичні послуги, допомагають педагогам під час складання індивідуальних планів тощо [3, 10,13].

Вочевидь, ці тенденції дедалі збільшуватимуться і в Україні, адже за даними Організації Економічної Співпраці та Розвитку, що тісно співпрацює з ЮНЕСКО, ЄВРОСТАТОМ, Центром освітніх досліджень та інновацій, наприклад, в Німеччині, Бельгії, Голландії наразі лише 3% дітей віком від 5 до 17 років навчаються у спеціальних закладах освіти; у Великобританії та Швеції – 2%, а загалом у половині країн, що входять до Організації Економічної Співпраці та Розвитку, таких дітей 1%. Переважно такі показники є результатом раннього виявлення, належної діагностики порушень, широкого охоплення дитячого населення програмами раннього втручання й інтенсивної корекційно-реабілітаційної роботи фахівців у дошкільний період [3, 13].

Розширення спектра функцій спеціальних закладів освіти, перетворення їх у своєрідні ресурсні центри, центри надання кваліфікованої спеціальної профільної допомоги, тренінгові та консультаційні осередки для загальноосвітніх закладів (району, міста, області) можна вважати стратегічним, на сучасному етапі, та оптимальним шляхом розвитку національної освіти й одним із механізмів налагодження взаємодії спеціальної та «масової» освіти на найближчу перспективу.

В цьому контексті українські провідні науковці (Т.Дегтяренко, В.Кобильченко, А.Колупаєва, С.Кульбіда, Т.Сак, А.Обухівська, Т.Скрипник, О.Таранченко, А.Шевцов та ін.) здійснили низку теоретичних і прикладних досліджень, які закладають вагоме підґрунтя для структурно-функціональних змін в існуючій системі надання корекційно-реабілітаційних послуг та послуг супроводу дітям з порушеннями розвитку різних вікових груп та різних нозологій, їхнім батькам, педагогам та закладам освіти [11].

Науково виважене проектування розвитку національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку на основі аналізу її генезису, прикладних досліджень у галузі спеціальної педагогіки, менеджменту освіти, суміжних галузях, документів щодо розробки науково обґрунтованої стратегії і тактики модернізації освітньої галузі, досвіду науки і освітньої практики зарубіжних країн дають змогу окреслити нові можливості вдосконалення, переформатування, розширення її структури та функцій.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED):

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 270с. (Серія «Інклюзивна освіта»)
Kolupaieva A. A. (2008). Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy. Monohrafiia. Kyiv: SAMMIT-knyha. (In Ukrainian).
2. Засенко В. В. Сучасна система освіти осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С.43–50.
Zasenko V. V. (2001). Suchasna systema osvity osib z vadamy slukhu: stan, problemy, perspektyvy. Zbirnyk materialiv I Vseukrainskoi konferentsii z istorii navchannia hlukhykh v Ukraini. Kyiv : Ukrainske tovarystvo hlukhykh, pp.43–50. (In Ukrainian).
3. Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / О.М. Таранченко. – К. : О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.

Taranchenko O.M. (2013). Rozvytok systemy osvity osib z porushenniamy slukhu v konteksti postupu vityhozhnianoï nauky ta praktyky: monohrafiia. Kyiv: O.T. Rostunov. (In Ukrainian).

4. Alla Kolupayeva, Oksana Taranchenko, Elyana Danilavichute (2014). Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28). Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351.

Alla Kolupayeva, Oksana Taranchenko, Elyana Danilavichute (2014). Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28). Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351. (In English).

5. Deppeler, J., Harvey, D. & Loreman, T. (2005). Inclusive Education A practical guide to supporting diversity in the classroom. New York: RoutledgeFalmer

6. Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, J. D., & Smith, T. E. C. (1996). Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities. Education & Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31(1), 3-12.

7. Services for Children with Disabilities in European Countries. A report based on a meeting organized by The European Academy of Childhood Disability with support from HELIOS II / [edited by Helen McConachie, Diane Smyth, Martin Bax] // Developmental Medicine & Child Neurology. – October 1997. – Vol. 39. – Supplement № 76.

8. Lupart, J., & Webber, C.F. (2002). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. 1 Exceptionality Education Canada, 12(2), 7-52.

9. Loreman, T. (2007) . Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?» International Journal of Whole Schooling, 3(2), 22-38.

10. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. – К.: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. – 64 с.

Sofii N., Svarnyk M., Trokhanis P.(2006). Prava ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy ta rivnyi dostup do yakisnoi osvity. Kyiv: Mizhnarodnyi fond «Vidrodzhennia». (In Ukrainian).

11. Таранченко О.М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2013.

Taranchenko O.M.(2013). Henezys natsionalnoi systemy osvity osib z porushenniamy slukhu. – Rukopys. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.03 – korektsiina pedahohika. – Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv. (In Ukrainian).

12. Таранченко О.М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти / О.М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 1. – С.23–27.

Taranchenko Oksana (2013). Current approaches to ensure the learning needs of students with impaired mental and physical Development in special and inclusive education institutions. *Exceptional Child:Teaching and Upbringing*, Vol. 1(65), pp. 23-27. (In Ukrainian).

13. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи. Пер. з англ. – Київ, 2006. – 42 с.
Dosvid vtilennia polozhen pro osvitu dlia ditei z osoblyvymy potrebamy v krainakh Tsentralnoi Yevropy. Per. Z anhliskoi, Kyiv,2006. (In Ukrainian).

Taranchenko O.M. Support for persons with disabilities: an evolutionary step in the national education system

Abstract. This article highlights some aspects of modernization of education of persons with disabilities in Ukraine and organization of support.

Keywords: *system of education of persons with disabilities, service support, inclusion.*

Таранченко О.Н. Сопровождение лиц с нарушениями развития: эволюционный прогресс в отечественной системе образования

Аннотация. В статье освещаются отдельные аспекты модернизации образования лиц с нарушениями развития в Украине и организации системы сопровождения.

Ключевые слова: *система образования лиц с нарушениями развития, служба сопровождения, инклюзия.*

УДК376.1-056.36:376.016

Трикоз С.В.

Формування природничих понять в учнів з порушеннями розумового розвитку

Анотація. В статті розглянуті методичні поради щодо формування природничих понять у дітей з порушеннями розумового розвитку при вивченні природознавства. На прикладі змісту навчальних тем «нежива природа», «сезонні зміни», «жива природа» розкриваються педагогічні умови забезпечення ефективності навчання учнів початкової школи.

Ключові слова: *діти з порушеннями розумового розвитку, формування природничих понять, сезонні зміни, жива природа, нежива природа.*

Пріоритетне завдання навчального предмета «Природознавство» для дітей з порушеннями розумового розвитку полягає в тому, щоб використовуючи існуючі у школярів уявлення та знання про навколишній світ, уточнюючи їх, вивчаючи нові об'єкти та явища, сформувати цілісне уявлення про природу, господарство, населення рідного краю.

Засвоєння природничих понять розширює світогляд учнів, виховує зацікавленість та обережне ставлення до природи, розвиває спостережливість, пам'ять, уяву, мовлення, і головне, логічне мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та залежності. Головним критерієм засвоєння змісту природознавства є формування і розвиток уявлень про цілісність світу природи, опанування