

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 376-056.3:37.014.5]001.53(4)(477)

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5037-0550

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Олег Орлов,

кандидат психологічних наук

e-mail: orlovoleh@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0954-4402

Oleh Orlov,

PhD in Psychology

Денис Прохоренко,

аспірант 1-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

orcid: 0009-0004-6851-9201

Denys Prokhorenko,

postgraduate student of the 1st year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ КОНТЕНТ-АНАЛІЗ

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN EUROPEAN COUNTRIES AND UKRAINE: COMPARATIVE CONTENT ANALYSIS

Анотація. Україна, як і багато країн Європи, зазнає трансформації освітньої системи з метою забезпечення доступності та якості освіти для всіх груп населення, зокрема, осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивне та спеціальне навчання є важливими складовими сучасної освітньої політики, спрямованої на створення умов для доступної та рівної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

Мета дослідження полягає у вивченні загальних підходів та стратегій розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в країнах Європи та Україні.

Аналіз успішних практик та проблемних аспектів розвитку системи освіти осіб з ООП європейських країн дасть змогу з'ясувати сучасні практики в освіті таких осіб, визначити чинники, що впливають на ефективність інклюзивного та спеціального навчання, та запропонувати рекомендації щодо подальшого вдосконалення системи освіти осіб з особливими потребами в Україні на основі досвіду країн Європи.

Ключові слова: спеціальне навчання, інтегроване навчання, інклюзія, трансформація освітньої політики, порівняльний аналіз.

Abstract. Ukraine, like many European countries, is undergoing a transformation of the educational system to ensure the availability and quality of education for all population groups, in particular, persons with special educational needs (SEN). Inclusive and special education are important components of modern educational policy aimed at creating conditions for accessible and equal education for all children, regardless of their individual characteristics and needs.

The purpose of the research is to study general approaches and strategies for the development of education of persons with special educational needs in European countries and Ukraine.

The analysis of successful practices and problematic aspects of the development of the education system of persons with disabilities in European countries will make it possible to find out the current practices in the education of such persons, to determine the factors affecting the effectiveness of inclusive and special education, and to propose recommendations for further improvement of the education system of persons with special needs in Ukraine based on the experience of European countries.

Key words: special education, integrated education, inclusion, educational policy transformation, comparative analysis.

Актуальність дослідження. У передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти, зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) визначено як основну форму здобуття освіти для осіб, які мають різні порушення психофізичного розвитку.

Трансформація системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні, яка відбувається сьогодні, має на меті усунути низку суттєвих неузгодженостей, пов'язаних з термінологічними, правовими, соціальними питаннями, та застосувати ефективні зарубіжні моделі і механізми управління спеціальною та інклюзивною освітою.

Теоретичні основи впровадження інклюзивних принципів в систему освіти розроблені зарубіжними вченими – М. Ainscow, D.

Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend та ін.

Окремі питання становлення інклюзивного навчання вивчали вітчизняні дослідники В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, С. Семак, Я Чигріна, Н. Ярмола та ін.; деякі аспекти порівняльних досліджень в системі світи осіб з особливими освітніми потребами європейських країн та України окреслено в наукових працях С. Єфімова, А. Король, О. Мартинчук, В. Шевченко, А. Шевцова та ін. Як стверджують вчені, європейська практика реалізації освіти осіб з особливими освітніми потребами ґрунтується на визнанні рівності їхніх прав, гуманістичності, створенні інклюзивного середовища, високої громадської свідомості та недопустимості будь-якої дискримінації.

Водночас науковці констатують проблеми в науковому розробленні та практичній реалізації європейських стандартів в системі освіти України. Зокрема, потребують науково-теоретичного обґрунтування проблеми приведення нормативно-правової бази до європейських стандартів, іпмт вироблення та реалізації послідовної й дієвої державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребам, розробки ефективних моделей державного управління процесами організації спеціального та

інклюзивного навчання, підготовки педагогічних і управлінських кадрів тощо.

Відтак, постає проблема вивчення ефективних європейських практик спеціального навчання, узгодження основних дефініцій в нормативно-правових актах в освіті осіб з ООП, аналіз зарубіжних підходів до вироблення освітньої політики щодо організації та управління інклюзивним навчанням з метою реалізації найбільш ефективних моделей у вітчизняній освітній політиці.

Мета статті – порівняльний аналіз моделей реалізації освітньої політики в системі освіти осіб з ООП в країнах Європи та Україні.

Результати. Україна приєдналася до ініціатив міжнародного співтовариства щодо формування освітньої політики на основі цілей і принципів рівності прав і можливостей усіх громадян, проголошених Організацією Об'єднаних Націй, прописаних у законодавстві демократичних країн світу, що визначено Конституцією України та законами України, зокрема, Законом України «Про освіту» (Закон «Про освіту», 2015).

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті зазначено, що держава має забезпечити варіативність здобуття якісної базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, зорієнтованої на їхню інтеграцію у соціально-економічне середовище.

В Національній стратегії розвитку освіти науки до 2030 року одним з пріоритетних стратегічних напрямів реформування освіти визначено забезпечення функціонування ефективної системи освіти осіб з особливими освітніми потребами, яке має базуватися на визнанні та дотриманні прав таких осіб, захисті їх інтересів, наданні супроводу у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності, що є важливим поступом на етапі впровадження європейських стандартів у вітчизняну освіту.

Реалізація права на освіту передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, її чутливість до демографічних, соціальних, економічних змін. Відтак, освітня мережа має бути підпорядкована задоволенню широкого діапазону індивідуальних освітніх потреб всіх осіб, у тому числі, з особливими освітніми потребами/інвалідністю, та різних цільових груп (соціальних, національних, територіальних) з метою їхньої інтеграції у загальний освітній простір.

Трансформація освіти осіб з особливими потребами має йти в межах європейських стандартів в системі освіти й орієнтуватися на ефективні практики спеціального та інклюзивного навчання, що передбачає впровадження компаративістського підходу до вивчення особливостей різних освітніх систем європейських країн.

Система освіти осіб з особливими потребами у Великій Британії.

З 1946 року у Великій Британії розвивалася «медична модель» освіти осіб з ООП, в основу якої покладено концепцію

підходу до людини з різними порушеннями розвитку як до хворої, якій необхідно лікування закладах спеціального стаціонарного догляду.

В 1971 році уряд Великої Британії прийняв рішення щодо поліпшення системи підтримки осіб з особливими потребами, що сприяло створенню соціальних програм, спрямованих на розвиток послуг таким особам за місцем проживання, що, в свою чергу, призвело до відмови від «медичної моделі». Водночас чималу роль у цьому зіграли наукові дослідження і досягнення в галузі педагогіки, психології, нейропсихології.

На даний час в країні розвивається «соціальна модель», в підґрунті якої покладено людиноцентристський підхід до навчання і життєдіяльності осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Акцент зміщується в бік школи, суспільства. Тобто більша увага приділяється адаптації середовища до особливостей таких осіб, створення системи соціальних зв'язків і розвитку їх здібностей.

Інклюзивне навчання. Під час включення дитини з ООП до загальноосвітнього закладу всі учасники освітнього процесу проходять теоретичну підготовку до інклюзивного навчання, педагогів навчають основам роботи з дітьми з особливими освітніми потребами щодо забезпечення освітніх потреб дитини.

Втім, як вказують практики, значною перешкодою в ефективному впровадженні інклюзії є неналежне фінансування, яке забезпечується місцевими бюджетами регіонів. Згідно з останніми дослідженнями, близько 75% дітей з особливими

освітніми потребами не можуть задовольнити свої освітні потреби через брак коштів, які держава виділяє для цього, понад 40% закладів констатують про недостатню фінансову підтримку. Батьки дітей з особливими освітніми потребами скаржаться на відсутність підтримки з боку представників місцевої влади, недостатній психолого-педагогічний супровід й дотримання принципів особистісно-орієнтованого підходу (Бут, 2015; Садова, 2020).

Інклюзивна освіта дітей з ООП у Великій Британії здійснюється на основі розроблених та опублікованих британськими вченими М. Ейнскоу і Т. Бутом практичних рекомендацій для створення інклюзивних шкіл «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі» (Бут, 2015).

Ресурсний заклад. Заклад на кшталт інклюзивного, в якому діти зі складними порушеннями можуть інтегруватися в колектив дітей з нормотиповим розвитком. Більшу частину навчального часу діти з ООП займаються у звичайному класі. Ресурсом може бути: фахівець, асистент вчителя, додатковий вчитель чи терапевт; спеціальне обладнання; асистивні технології; спеціальне/або відмінне від типового навчально-методичне забезпечення тощо.

Спеціальні класи в загальноосвітніх школах. У таких класах навчання дітей зі складними порушеннями розвитку проходить окремо від навчання нормотипових однолітків за спеціальними програмами і підручниками, але, деякі заняття проходять спільно. Форма занять (індивідуальна чи групова) визначається за рівнем освітніх труднощів дітей і складності матеріалу. Водночас у таких

зкладах забезпечується догляд та спеціалізована терапія для таких учнів.

Спеціальні школи – заклади, які спеціалізуються на наданні освітніх послуг для дітей з різними освітніми труднощами, зокрема, це діти з аутизмом, складними порушеннями поведінки, порушеннями слуху або зору й ін. Спеціальні школи зазвичай обладнані асистивними технологіями, мають відповідних вчителів (корекційні педагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги та ін.) і різні ресурси для належного навчання. Наповненість спеціальних класів варіюється залежно від регіону, типу спеціального класу та динаміки попиту на такі послуги. Зазвичай, наповненість спеціальних класів визначається потребами та ресурсами конкретної місцевої освітньої системи і не перевищує 6-7 осіб. Наповненість також може залежати від кількості дітей з ООП у конкретній області та специфічних вимог до навчання (Садова, 2020).

В цілому система освіти Великої Британії побудована на принципах інклюзивності, тобто держава спрямовує всі зусилля, щоб надати можливість усім дітям, незалежно від їхніх особливостей, навчатися разом у межах загальної освітньої системи. Тому, в більшості випадків, діти з ООП навчаються у загальних класах разом з іншими учнями, але можуть отримувати додаткову підтримку та послуги у спеціальних класах або за допомогою індивідуальних навчальних планів.

Варто додати, що у Великій Британії функціонують центри діагностики та підтримки, в яких надається діагностика,

консультування, психологічна, медична та педагогічна підтримка як дітей з ООП і їхніх родин, так і вчителів.

Система освіти осіб з особливими потребами в Польщі.

З кінця ХХ ст. в Польщі спостерігається активне реформування освіти осіб з особливими потребами, метою якого є дотримання європейських стандартів, спрямованих на забезпечення доступності та рівності у навчанні для всіх осіб, незалежно від їхніх освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Інклюзивне навчання стає важливою складовою освітньої політики країни.

Вносяться зміни до багатьох законодавчих актів, зокрема у Законі про освіту, прийнятого у 1991 році, встановлено правову основу для реалізації інклюзивного навчання, що передбачає забезпечення необхідних умов навчання закладами освіти для всіх дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами (Семак, 2012; Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

У польській системі освіти інклюзивне навчання провадиться у різних типах навчальних закладів: у загальноосвітніх школах, спеціальних, при яких функціонують інклюзивні класи.

У Польщі спеціальні школи є одним з типів закладів у системі освіти осіб з особливими освітніми потребами. У таких школах перебувають діти з різними порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі з інвалідністю, які потребують психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводів в навчанні та життєдіяльності, зокрема: спеціального підходу до навчання

(адаптації/модифікації начальних програм); індивідуального підходу (індивідуальна підтримка кваліфікованих фахівців: логопеда, реаніматолога та ін.); асистивних технологій (мультимедійних ресурсів, спеціальної навчальної літератури, обладнання та програм, які допомагають у навчанні та розвитку учнів з ООП) та ін.

Важливу роль у визначенні освітньої траєкторії дитини відіграють інклюзивно-ресурсні центри, які є однією із складових системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи їхньому успішному включенню у навчальний процес та соціум. Основна мета інклюзивно-ресурсних центрів полягає у забезпеченні інклюзивного навчання та підтримки для учнів з різними освітніми потребами у звичайних загальноосвітніх школах. У таких центрах проводять широкий спектр послуг, які містять індивідуальну підтримку, консультування для вчителів щодо адаптації навчального процесу, психологічну та педагогічну допомогу для дітей та їхніх сімей, а також розвиток інклюзивної культури серед усіх учасників освітнього процесу. Тобто сприяють створенню середовища, в якому кожна дитина має можливість отримати якісну освіту, незалежно від її індивідуальних потреб та можливостей.

Уряд країни продовжує роботу з розвитку інклюзивного навчання, з подолання певних проблем, пов'язаних з фінансуванням, нестачею кваліфікованих кадрів, недостатнім рівнем безбар'єрності тощо.

Система освіти осіб з особливими потребами в Канаді.

В Канаді інклюзивний підхід займає чільне місце в системі освіти як кращий спосіб підготовки дітей до життєдіяльності. Діти з особливими освітніми потребами мають право навчатися разом з іншими, якщо це відповідає їхнім потребам (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

В інклюзивних класах для дітей з особливими потребами розробляється індивідуальна навчальна програма, що враховує їхні потреби, здібності та цілі. До розроблення таких програм долучені батьки, вчителі та спеціальні педагоги. В процесі навчання учителі й інші фахівці в сфері освіти здійснюють підтримку дітей з особливими освітніми потребами, надаючи ресурси, підтримку, консультації тощо.

В Канаді існує різноманіття послуг для дітей з особливими потребами, включаючи підтримку в класі під час навчання, психологічну та медичну підтримку, ресурсні класи та спеціальні школи.

Деякі діти можуть потребувати додаткової підтримки та ресурсів, які надаються в спеціальних класах або школах, ресурсних класах за програмами підтримки тощо. Наприклад, дитині з порушеннями опорно-рухового апарату або незрячій місцева влада пропонує заклад, який має ресурс для навчання цієї дитини, а, за необхідності, і підвезення шкільним автобусом. У разі відсутності такої школи в громаді педагогічна рада загальноосвітньої школи приймає рішення про забезпечення такої дитині безбар'єрного навчання, зокрема адаптованих програм,

щоб така дитина мала змогу навчатися саме в цьому закладі. За потреби надається фінансова підтримка з громади (Садова, 2020).

Водночас для учнів зі складними порушеннями розвитку розробляють індивідуальні навчальні плани, що дає змогу їм проходити програму у власному темпі, отримуючи додаткову підтримку від фахівців.

У кожному закладі є окрема ресурсна кімната, в якій кожен з учнів, хто потребує іншого темпу навчання або додаткового пояснення матеріалу, працює з асистентом вчителя.

Загалом, система освіти осіб з особливими потребами в Канаді зорієнтована на інклюзивний та індивідуальний підходи, що дає змогу кожній дитині досягти свого потенціалу у навчанні та житті.

Система освіти осіб з особливими потребами в Італії.

Серед європейських країн Італія однією з перших визнала принципи інтегрованого та інклюзивного навчання як найприйнятніших для осіб з особливими потребами. В 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з особливими освітніми потребами (Бут, 2015; Садова, 2020).

У підзаконних актах Закону визначено, що діти з ООП мають ходити до школи поблизу місця проживання та навчатися у класах разом зі своїми однолітками в закладах загальної середньої освіти. У класах наповнюваність не мала перевищувати 20 учнів, серед яких не більше 2 дітей з особливими потребами. Спеціальні

класи в загальноосвітніх школах анулювалися, а школярі з особливими освітніми потребами забезпечувалися кваліфікованою підтримкою з боку педагогів та різнопрофільних фахівців, які долучалися до команди супроводу таких дітей. Водночас під час навчання у класі дітей з ООП супроводжував спеціальний педагог, який допомагав учителю.

Основними пріоритетами в навчанні осіб з ООП визнано взаємодію шкіл з установами різного підпорядкування, що дає змогу залучати різнопрофільних фахівців до процесу навчання, а також батьків таких дітей.

У закладах з інклюзивним навчанням працюють асистенти вчителів, які разом з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з ООП та надають допомогу таким школярам в оволодінні навчальними предметами. За потреби корекційно-реабілітаційна допомога надається не лише в школі, а й в центрах медико-соціальної реабілітації.

За дослідженнями В. Vanathy, в країні понад 90% дітей з ООП здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти. В усіх провінціях при департаментах освіти функціонують консультативні команди, роботу яких забезпечують різнопрофільні фахівці, у тому числі охорони здоров'я, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій та ін. Завданнями таких команд є організація інклюзивного навчання, оцінка психічного і фізичного розвитку таких дітей, консультування та надання навчально-

методичної допомоги педагогам і шкільній адміністрації (Семак, 2012; Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Система освіти осіб з особливими потребами в Австрії.

Система освіти осіб з особливими потребами в Австрії спрямована на забезпечення доступу до якісної освіти та інтеграції в суспільство.

В Австрії до 40-50-х років ХХ ст. функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні заклади для дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелекту, поведінки та складними порушеннями розвитку. В дослідженнях Х. Волкера знаходимо тезу, що впродовж 80-х років система спеціальної освіти ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною (Booth, Ainscow & Kingston, 2006; Садова, 2020). Створюються ГО, що об'єднують освітян, науковців, батьків дітей з ООП, працівників медичних закладів, які підтримують принципи інклюзивності в освіті.

У 1983 р. Міністерство освіти Австрії впроваджує ідею інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку й формує робочу групу, до складу якої входять науковці та освітяни, які працювали в галузі масової та спеціальної освіти, соціальні фахівці зі служб допомоги дітям з ООП, й інші представники, з метою розроблення експериментальної програми інтегрованого навчання, яка містила чотири моделі:

1. Інтегровані класи в закладах загальної середньої освіти, в яких, серед інших дітей, навчалися і діти з особливими освітніми потребами (до чотирьох осіб). Навчання проводять два педагоги,

один з яких є спеціальним вчителем (спеціальним педагогом). Для дітей з ООП розроблялися індивідуальні програми, в яких, окрім програмового матеріалу, передбачено й корекційно-розвивальні заняття.

2. Класи взаємодії. Ця модель передбачала проведення спільних заходів з учнями зі спеціальної школи та їхніми однолітками із загальноосвітньої, що передбачало різноманітну участь та спілкування під час позакласної роботи. Втім, навчальний процес проходив окремо для обох груп дітей.

3. Малокомплектні класи – наявність спеціального класу у загальноосвітньому закладі, наповнюваністю близько 10 учнів з особливим освітніми потребами. В таких класах навчалися діти, переважно з легкими порушеннями, зокрема із затримкою психічного розвитку, порушеннями когнітивних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою початкової чотирирічної масової школи, але термін навчання подовжувався до шести років.

4. Звичайні класи. Модель передбачала супровід учнів з особливими освітніми потребами, їхніх батьків і вчителів, які надавали освітні послуги, спеціально підготовленими шкільними консультантами (спеціальними педагогами). Спеціальні педагоги могли бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків.

Моніторинг ефективності цих моделей засвідчив, що найдієвішою виявилася модель інтегрованих класів; у сільській місцевості найкраще зарекомендувала себе модель звичайних

класів із залученням спеціалістів-консультантів; не підтвердили очікувань малокомплектні класи та взаємодії, від організації яких згодом взагалі відмовилися. В цілому, проведений експеримент щодо інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами позитивно оцінено як такий, що дав поштовх створенню в країні 290 інтегрованих класів, 24 класів взаємодії, а також запровадження посад спеціальних педагогів, які працюють шкільними консультантами.

На думку австрійського вченого Х. Волкера, найважливішим результатом проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими освітніми потребами можуть досягти успіхів не лише перебуваючи в системі спеціальної освіти (Садова, 2020). Вчений запевнює, що успішність соціальної інтеграції дітей з ООП визначається тривалістю їхнього включення у колективи нормотипових однолітків.

Одним із наслідків проведення цього експерименту стало прийняття Австрією у 1993 р. «Закону про освіту», в якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів.

Сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і

координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам таких учнів, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі і певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів.

Система освіти осіб з особливими потребами в Бельгії.

Цікавий досвід навчання дітей з особливими освітніми потребами має Бельгія. Правовим підґрунтям освіти осіб з ООП є Закон «Про спеціальну освіту», який визначає основні положення здобуття освіти таких осіб, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини.

Законом «Про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б розв'язували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з ООП, зокрема ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних закладах (здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку) (Садова, 2020; Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, з середнім і важким, з порушеннями емоційно-вольової сфери, розладами поведінки, з порушеннями опорно-рухового апарату, з

порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями та з труднощами у навчанні.

У Бельгії поширені психолого-медико-соціальні центри, в яких дітям з ООП, після психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, надається загальний висновок щодо оцінки розвитку дитини і визначається майбутня освітня траєкторія (Семак, 2012). Батьки (опікуни) дитини залучені до обговорення і ухвалення рішення щодо спеціального чи інклюзивного навчання дитини.

Фахівці психолого-медико-соціальних центрів не лише визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, а й складають індивідуальні навчальні плани, проводять корекційно-розвивальні заняття, інформують батьків щодо надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям в системі спеціальної та загальної освіти, допомагають у прийнятті рішень стосовно вибору освітнього закладу тощо.

У законодавчих освітніх актах Бельгії закріплено певну свободу в організації освітніх закладів: муніципальні освітні заклади (фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування); громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами; приватні заклади (фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, зокрема й релігійні).

В Законі Бельгії «Про спеціальну освіту» визначено безбар'єрність між спеціальною та загальною системами освіти, що передбачає експериментально апробовані три моделі спільного

навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

1) діти, які мають певні порушення розвитку навчаються в інклюзивних школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці психолого-медико-соціальних центрів;

2) діти з особливими освітніми потребами оволодівають навчальними предметами разом із нормотиповими учнями у масовій школі, а корекційно-розвивальні або додаткові індивідуальні заняття проходять у спеціальній школі;

3) діти з особливими освітніми потребами певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Законом передбачено безкоштовне обов'язкове дванадцятирічне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча за певних обставин термін навчання може бути подовжений. Водночас законодавчо унормовано географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних закладів (Бут, 2015; Садова, 2020).

За умови інтегрованого навчання, всі учасники навчального процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план дитини з ООП, який містить детальний опис особливостей розвитку і потреб дитини, визначення необхідної корекційно-розвивальної допомоги, залучення необхідних фахівців та термін таких занять.

У Бельгії також функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального

забезпечення), які, за необхідності, супроводжують дитину і її родину.

У закладах, які провадять інклюзивне навчання, працюють в штаті або запрошуються на час проведення корекційно-розвивальних занять спеціальні педагоги. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає змогу використовувати досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою.

Діти з особливими освітніми потребами, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально та за потреби). Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

Система освіти осіб з особливими потребами в Нідерландах.

Нідерланди з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання. До 60-х роках ХХ ст. освітньою політикою підтримувалися спеціальні школи в навчанні осіб з особливими освітніми потребами, що провокувало сегрегативні тенденції у суспільстві щодо таких осіб (Бут, 2015; Садова, 2020).

В 40-50-х роках у Нідерландах спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в

системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл. Як зазначає К. Raijswaik, у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних шкіл, а до 1948 р. – їх кількість подвоїлася. До кінця 90-х років кількість учнів з особливими освітніми потребами, які потребували корекційно-розвивального навчання збільшилася в п'ятеро: з 24000 у 1948 р. – до 120000 – у 1997 р. Серед таких учнів були й діти, які мали незначні порушення в розвитку і, за умови належного психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводів, могли б здобувати освіту у закладах загальної середньої освіти.

Зважаючи на це, керівництвом держави було прийнято рішення щодо створення інноваційних моделей навчання таких дітей в закладах загальної середньої освіти, в яких 35% контингенту становили учні з особливими освітніми потребами. Втім, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок, продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як учнів з особливими освітніми потребами, так і нормотипових школярів. Наукові дослідження, які проводилися в рамках експерименту, виявили, що близько 20% учнів загальноосвітніх шкіл потребують додаткової спеціальної допомоги.

Вчені інтерпретували цей експеримент як приклад механічної інтеграції, коли діти з ООП мали змогу навчатися разом з іншими дітьми, втім сам процес навчання не був адаптований до їхніх потреб і не задовольняв освітні потреби.

Отримані наукові дані стимулювали державу до створення служб шкільного консультування, в яких фахівці (психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти) проводили діагностичні обстеження потреб дітей з ООП та надавали необхідну допомогу.

У ХХІ столітті нідерландська система освіти зазнала докорінного реформування, що привело до рівноцінного функціонування в єдиній системі різних типів навчальних закладів, як спеціальних, так і інклюзивних (Бут, 2015). До надання психолого-педагогічного супроводу дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах залучаються фахівці закладів спеціальної освіти.

Наразі в країні функціонують заклади спеціальної та практичної освіти для глухих і слабочуючих дітей, для дітей з порушеннями інтелекту, мовлення, порушеннями зору і незрячих, опорно-рухового апарату, гіперактивним розладом з дефіцитом уваги, з труднощами у навчанні, з комплексними порушеннями та ін. За даними освітньої аналітики, близько 70% школярів з особливими освітніми потребами, які перебувають в системі спеціальної освіти, – мають порушення інтелекту різного ступеня та труднощі у навчанні.

У спеціальних школах навчаються діти з особливими потребами на постійній основі, або ті діти, які не мають жодних розумових чи фізичних відхилень, але тимчасово не можуть навчатися в звичайних школах. Спеціальні школи складаються з усіх ланок звичайної школи. Для дітей, які не в змозі вивчати ніяку

теорію, існують практичні школи (результати тесту IQ таких школярів становить від 55 до максимум 75-80). Це найнижча ступінь середньої освіти. Якщо дані тестування результатів навчання цих учнів засвідчують відставання не менше трьох років в порівнянні з рівнем 8 групи початкової освіти, то вони мають змогу навчатися за програмою PRO/VMBO BB (найвищий рівень практичної освіти, але найнижчий рівень VMBO (підготовча середня професійна освіта)) (Бут, 2015; Садова, 2020).

Сьогодні Нідерланди вдосконалюють систему освіти, щоб сприяти інклюзивному підходу, який передбачає спільне навчання дітей з особливими потребами разом з іншими учнями у загальноосвітніх школах, що сприяє соціальній інтеграції та розвитку всіх дітей. У деяких випадках діти з особливими потребами можуть навчатися в спеціальних школах або класах, де надається спеціалізована підтримка та ресурси.

Також в системі освіти Нідерландів передбачено підтримку учням з особливими потребами у підготовці до вступу до вищих навчальних закладів або вступу на ринок праці після закінчення навчання, що дає змогу забезпечити доступність, якість та рівність у навчанні для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами чи інвалідністю.

Система освіти осіб з особливими потребами у Швеції.

Швеція – країна з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами. Міністерством освіти Швеції у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ «Навчальний План»,

в якому передбачено новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Дітей з ООП інтегрували в масові навчальні заклади, створивши для цього відповідні умови.

З кінця 80-х років в країні розформовано спеціальні заклади для дітей з порушеннями зору і всі такі діти мали змогу навчатися у загальноосвітніх школах за місцем проживання, та отримувати необхідну допомогу у медичних центрах. Законом «Про середню освіту» визнано інклюзивне навчання основною формою здобуття освіти дітьми з ООП. Прийнятий новий освітній стандарт передбачав індивідуальні навчальні плани, розроблені з урахуванням можливостей і потреб учнів та обов'язковий обсяг знань для учнів, які закінчили 5 та 9 класи.

Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне закриття спеціальних закладів і створення на їхній базі ресурсних центрів. Наразі в країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з легким та помірним ступенем порушень інтелекту, з труднощами у навчанні та для дітей з комплексними порушеннями розвитку.

В усіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації, в яких надається психолого-педагогічний та медико-соціальний супровід дітей з ООП. Фахівці Центру (спеціальні педагоги, асистенти вчителя, позашкільних служб та ін.) визначають освітній маршрут дитини, розробляють індивідуальні навчальні програми, надають необхідні реабілітаційно-корекційні послуги.

Система освіти осіб з особливими потребами в Німеччині.

На початку 70-х років у Німеччині ухвалено нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з особливими освітніми потребами має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності порушення.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з ООП та їхніх нормотипових однолітків стали «Рекомендації з організації спеціального навчання», яким унормовано форми організації освітньої діяльності загальноосвітніх і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

У Німеччині, паралельно із системою спеціальних закладів освіти, де перебувають діти переважно зі складними порушеннями розвитку, функціонують заклади інклюзивного навчання. В умовах інклюзивного навчання школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами, а в окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу (це залежить від відмінностей у законодавстві Земель Німеччини) (Бут, 2015; Садова, 2020).

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різними (різнопланова допомога, профорієнтаційна робота, корекційно-розвивальні заняття, консультації фахівців та батьків тощо).

Підтримку учням з ООП надають також служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування, зокрема, медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо.

Варто зауважити, що в системі освіти в Німеччині передбачено підготовку дітей з особливими освітніми потребами до вступу до вищих навчальних закладів або до входу на ринок праці після закінчення навчання.

Система освіти осіб з особливими потребами в Україні.

З часу здобуття незалежності пріоритетним напрямом державної освітньої політики стало сприяння реалізації прав на особистісний розвиток, рівний доступ до якісної освіти громадян з особливими освітніми потребами, значна частина з яких має інвалідність.

За роки незалежності визначено нову методологію розвитку спеціальної освіти, яка базується на демократичних, антидискримінаційних засадах. Розроблено концептуальні засади і державні стандарти освіти осіб з особливими потребами з корекційно-розвивальною складовою, нові критерії оцінювання їхніх навчальних досягнень, сучасне програмне і навчально-методичне забезпечення (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

Протягом 1991-2021 рр. відбувалися глобальні зміни в галузі спеціальної освіти, з метою приведення її у відповідність до вимог ринкової економіки, відкритого демократичного суспільства під гаслом забезпечення всіх дітей з особливими освітніми потребами рівним доступом до якісної освіти.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які до останнього часу залишалися для них традиційною та провідною формою навчання. На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що спеціальна освіта повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості на основі реалізації соціальної моделі допомоги (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

Інтеграція освіти в Україні в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський рівень освітніх послуг, сприяла тому, що 2005 року Україна підписала Болонську конвенцію. У цей період (2001-2010 рр.) відбувається модернізація функціонуючої упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання (у 1992 р. – в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл, в яких навчалось 78 тис. учнів; у 1998 – 2000 рр. – 308 спеціальних закладів освіти, в яких навчалось 69 тис. учнів) (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

На початку ХХІ ст. припиняється скорочення спеціальних освітніх закладів і запроваджується інклюзивне та інтегроване навчання у закладах загальної середньої освіти (відкриваються

спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами при масових закладах). Навчально-виховний процес у спеціальних класах здійснюється з урахуванням контингенту учнів за змістом, формами і методами діяльності відповідного виду спеціальної школи (школи-інтернату): для дітей з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, порушеннями інтелекту (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

З 2008 р. створюються дошкільні навчальні заклади нового типу – «Центри розвитку дитини», де дітям надаються корекційно-розвивальні послуги, а батьків залучають до навчально-виховного та реабілітаційного процесу (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

У 2011 р. затверджено Кабінетом міністрів України «Порядк організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», після чого у школах почали відкривати інклюзивні класи (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

Частина закладів змінила свій тип, зокрема: зменшилась кількість шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку, змінилася структура спеціальних шкіл, що мають у своїй структурі інтернатні відділення.

Важливим кроком у розвитку інклюзії в Україні стало підписання (2017) Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Відтак діти з

особливими освітніми потребами отримали повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності» (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

Важливим кроком на шляху розвитку інклюзивного навчання стало *створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ)*, метою діяльності яких є визначення особливих освітніх потреб дітей на основі сучасних діагностичних методик і з урахуванням МКФ.

Сучасний етап еволюції освіти осіб з особливими освітніми потребами «від рівних прав до рівних можливостей, від інституалізації до інтеграції» – в Україні характеризується низкою особливостей, зокрема: правом вибору такими особами різних типів навчальних закладів і форм навчання; трансформацією шкіл-інтернатів у заклади інноваційного типу, в тому числі, в навчально-реабілітаційні центри (НРЦ), де дітям з особливими потребами та їхнім батькам надається психолого-педагогічна допомога; розширенням практики інклюзивного навчання осіб з особливими потребами в закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти; розширенням діагностичної, психолого-педагогічної і корекційної допомоги таким дітям тощо (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

У законодавстві України закріплені державні гарантії щодо створення доступного навчального середовища, втім донині

відсутні дієві механізми їх реалізації і система контролю за дотриманням. У зв'язку з цим процес імплементації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах перебуває на недостатньому рівні (Кремень, Луговий & Топузов, 2021). Втім, значна частина закладів освіти не готові забезпечити дітей із особливими потребами необхідними умовами навчання, передусім йдеться про створення безбар'єрного навчального середовища, забезпечення наукового, психолого-педагогічного супроводу, створення навчальних програм, адаптованих до можливостей і потреб таких учнів.

Висновки. Отже, теоретичне дослідження особливостей системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в країнах Європи та України дає змогу зробити такі висновки.

У європейській практиці існує кілька моделей реалізації освітньої політики навчання дітей з особливими потребами, втім у всіх країнах простежується спільні сторони, зокрема: регламентація функціонування закладів спеціальної та інклюзивної освіти, забезпечення прозорості між ними; впровадження індивідуальних навчальних програм і планів; різноманітні підтримуючі послуги для дітей з особливими потребами, такі як психологічна підтримка, ресурсні класи та індивідуальна асистенція в закладах усіх типів; всебічна підтримка вчителів та фахівців; залучення батьків до визначення освітньої траєкторії дитини; підготовка учнів з ООП до вступу до вищих навчальних закладів або вступу на ринок праці після закінчення навчання.

В Україні освітня політика зазнає активних реформувань та доповнень відповідно до вимог часу, з метою наблизити освітні вимоги до загальноприйнятих освітніх стандартів й забезпечити можливість усім дітям з особливими освітніми потребами здобувати бажаний рівень підготовки за умов альтернативного вибору форми навчання та типу навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. 1.Бут, Т. (пер. з англ). (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл*. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди». <https://www.calameo.com/read/006082831783ad75fdcef>
2. Засенко В., & Прохоренко Л. (2020). До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. Київ: ТОВ «Наша друкарня».
3. Кремень, В.Г., Луговий, В.І. & Топузов, О.М. (Ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України*. Київ : КОНВІ ПРІНТ. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
4. Лукіна, Т., & Шошова, А. (2014). *Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи*. https://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf
5. Мартинчук, О.В., Маруненко, І.М., & Луцько, К.В. (2017). *Спеціальна педагогіка*. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
7. Про освіту. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>

8. Садова, І.І. (2020). Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Т.1, 69, 188-192. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.37>
9. Семак, С.М. (2012). *Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія. Корекційна освіта*. Режим доступу: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>
10. Стан запровадження інклюзивної освіти в Україні: аналітичний звіт за результатами моніторингового дослідження. (2014). Київ : Ін-т іннов. технологій і змісту освіти МОН України.
11. Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. CSIE, 2006. P. 21
12. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/56/Amazonia%20Investiga%20Vol%2011%20No%2055%20%282022%29>
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>

REFERENCES

1. But, T. (per. z anhl). (2015). Indeks inkluzii: rozvytok navchannia ta uchasti v zhyttiediialnosti shkil [Index of inclusion: development of learning and participation in school life]. Kyiv : TOV Vydavnychiy dim «Pleiady». <https://www.calameo.com/read/006082831783ad75fdcef> [in Ukraine].
2. Zasenکو, V., & Prokhorenko, L. (2020). Do problemy reformuvannia haluzi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [To the problem of reforming the field of education of children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*. Kyiv: TOV «Nasha drukarnia». [in Ukraine].
3. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I., & Topuzov O.M. (Red.). (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [National report on the

state and prospects of education development in Ukraine]: monohrafiia / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv : KONVI PRINT. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukraine].

4. Lukina, T., & Shoshova, A. (2014). Realizatsiia derzhavnoi osvitnoi polityky shchodo ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: zarubizhni pidkhody [Implementation of the state educational policy for children with special educational needs: foreign approaches]. https://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf [in Ukraine].

5. Martynchuk, O.V., Marunenko, I.M., & Lutsko, K.V. (2017). Spetsialna pedahohika [Special pedagogy]. Kyiv : Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka. [in Ukraine].

6. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the 21st century]: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukraine].

7. Pro osvitu [About education]. Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf> [in Ukraine].

8. Sadova, I.I. (2020). Inkluzyvna osvita v krainakh Yevropy [Inclusive education in European countries]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, T.1, 69, 188-192. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.37> [in Ukraine].

9. Semak, S.M. (2012). Inkluzyvna osvita: sutnist, poniattia, terminolohiia. Korektsiina osvita [Inclusive education: essence, concepts, terminology. Correctional education]. Rezhym dostupu: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html> [in Ukraine].

10. Stan zaprovadzhennia inkluzyvnoi osvity v Ukraini: analitychnyi zvit za rezultatamy monitorynhovoho doslidzhennia [The state of implementation of inclusive education in Ukraine: an analytical report based on the results of a monitoring study]. (2014). Kyiv : In-t innov. tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. [in Ukraine].

11. Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. CSIE, 2006. P. 21. [in English].

12. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. Amazonia Investiga, 11(55), 172-181. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/56/Amazonia%20Investiga%20Vol%2011%20No%2055%20%282022%29>
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18> [in English].

УДК 376. 37

Людмила Трофименко,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

luda.trofymenko@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9062-0294>

Researcher ID P-8069-2016

Liudmyla Trofymenko,

PhD, Senior Researcher,

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine the Department of Speech-language Pathology, Kyiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9, M. Berlinskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine