

**УДК 37.013.42**

**О.В.Мартинчук**  
o.martynchuk@kubg.edu.ua

## **СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

**Відомості про автора:** Олена Мартинчук, кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. Email: o.martynchuk@kudg.edu.ua

**Contact:** Olena Martynchuk, PhD, Profesor Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: [o.martynchuk@kudg.edu.ua](mailto:o.martynchuk@kudg.edu.ua)

**Мартинчук О.В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання.** Стаття присвячена розгляду генези інклюзивної педагогіки в Україні як галузі педагогічного знання скрізь призму розвитку освіти для дітей з особливими потребами за кордоном і в Україні. Простежено трансформацію методологічних підходів до спільного навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку і дітей, які таких порушень не мають; спрямованість наукового пошуку на розроблення концепцій щодо забезпечення входження особи з порушеннями розвитку в соціум; формування науково-дослідницької проблематики у сфері інклюзивної педагогіки; зв'язок інклюзивної педагогіки з практикою підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це стало основою для спроби здійснити періодизацію процесу розвитку інклюзивної педагогіки як науки про навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Зокрема, виокремлено в розвитку інклюзивної педагогіки три періоди: імпліцитний, експліцитний та інституціональний, визначено їх часові межі та подано коротку змістову характеристику.

На основі проведеного наукового пошуку виділено такі періоди: перший період (XI ст. – друга половина XIX ст.) – імпліцитний або підготовчий, який характеризується усвідомленням необхідності розроблення науково-теоретичних засад навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; другий період (друга половина XIX ст. – початок XXI ст.) – експліцитний, в ньому оформлюються науково-теоретичні засади інклюзивної педагогіки; третій період (початок XXI ст. – донині) – інституціональний; його суб'єктом стає фахівець, чие професійне становлення ґрунтується на вивченні інклюзивної педагогіки, формуванні фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Схарактеризовано сучасні проблеми інклюзивної педагогіки: усталення понятійно-категоріального апарату, забезпечення освітнього процесу в закладі з інклюзивною формою навчання, розроблення технологій інклюзивного навчання дітей різних нозологій в різних освітніх установах.

**Ключові слова:** інклюзивна педагогіка, імпліцитний, експліцитний та інституціональний періоди розвитку інклюзивної педагогіки, теологічний підхід, інтегративний підхід, гуманістичний підхід.

**Мартыничук Е.В. Становление и развитие инклюзивной педагогики как отрасли педагогического знания.** Стаття посвящена рассмотрению генезиса инклюзивной педагогики в Украине как отрасли педагогического знания сквозь призму развития образования для детей с особыми потребностями за рубежом и в Украине. Исследовано трансформацию методологических подходов к совместному обучению и воспитанию детей с нарушениями развития и детей, которые таких нарушений не имеют; направленность научного поиска на разработку концепций обеспечения вхождения лиц с нарушениями развития в социум; формирование научно-исследовательской проблематики в сфере инклюзивной педагогики; связь инклюзивной педагогики с практикой подготовки специалистов к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Это стало основой для попытки осуществить периодизацию процесса развития инклюзивной педагогики как науки об обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве. В частности, выделены в развитии инклюзивной педагогики три периода: имплицитный, эксплицитный и институциональный, определены их временные границы и дана краткая содержательная характеристика.

На основе проведенного научного поиска выделены следующие периоды: первый период (XI в. – вторая половина XIX в.) – имплицитный или подготовительный, который характеризуется осознанием необходимости разработки научно-теоретических основ обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития; второй период (вторая половина XIX в. – начало XXI в.) – эксплицитный, в нем оформляются научно-теоретические основы инклюзивной педагогики; третий период (начало XXI в. – по сей день) – институциональный; его субъектом становится специалист, чье профессиональное становление основывается на изучении инклюзивной педагогики, формировании профессиональной компетентности в сфере инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Охарактеризованы современные проблемы инклюзивной педагогики: уточнение понятийно-категориального аппарата, обеспечение образовательного процесса в учреждении с инклюзивной формой обучения, разработка технологий инклюзивного обучения детей разных нозологий в различных образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** инклюзивная педагогика, имплицитный, эксплицитный и институциональный периоды развития инклюзивной педагогики, социально-образовательная интеграция, теологический подход, интегративный подход, гуманистический подход.

**Martynchuk O. V. Becoming and development of inclusive pedagogy as a branch of pedagogical knowledge.** Article deals with the genesis of inclusive education in Ukraine as a branch of pedagogical knowledge through the prism of education for children with special needs abroad and in Ukraine. It has been traced the transformation of methodological approaches to collaborative learning and education of children with disabilities and children who do not have such violations; focus scientific research on the development of concepts to ensure the entry of persons with disabilities in society; forming of research issues in the field of inclusive pedagogy; connection with the practice of inclusive pedagogy training specialists to inclusive education of children with special educational needs. This became the basis for trying to make a periodization of the development of inclusive pedagogy as the science of learning and education of children with special educational needs in a general area. It was singled out three periods of the development of inclusive pedagogy: the implicit, explicit and institutional, defined their timeframe and submitted a brief semantic description.

Based on scientific research it was identified the following periods: the first period (XI century – the second half of the XIX century.) - implicit or preparatory which is characterized by knowledge of need to develop scientific-theoretical foundations of education and upbringing of children with mental and physical disabilities; second period (second half of XIX century - beginning of XXI century.) - explicit, it issued scientific and theoretical principles of inclusive pedagogy; third period (beginning of the XXI century - present day) - institutional; specialist becomes the main subject, whose professional development is based on the study of inclusive pedagogy, formation of professional competence in the field of inclusive education for children with special educational needs.

It is determined the current problems of inclusive pedagogy: instituting of conceptual-categorical apparatus, providing of educational process in the establishment of inclusive learning, developing of technologies of inclusive education of children of different nosology in various educational institutions.

**Key words:** inclusive education, implicit, explicit and institutional periods of inclusive pedagogy, theological approach, integrative approach, humanistic approach.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Вітчизняна спеціальна педагогіка має серйозні досягнення в дослідженні історичних аспектів освіти дітей з особливими потребами. Разом із тим стрімкий розвиток нових форм отримання освіти дітьми з психофізичними порушеннями вимагає глибшого вивчення передумов історичного формування освітянської галузі. Для визначення найбільш правильного вектора подальшого розвитку інклюзивної освіти, на нашу думку, важливим є переосмислення й використання надбань класичної і спеціальної педагогіки, філософії та спадщини минулих поколінь, які заклали основи інклюзивної педагогіки – нової галузі педагогічного знання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми,** свідчить, що проблема генези становлення і розвитку інклюзивної педагогіки цікавить чимало вчених (Віт. Бондар, Г. Давиденко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Назарова, Н. Софій, О. Таранченко та ін.). Аналітичний огляд літературних джерел із зазначеної проблеми виявив, що в Україні є достатня кількість науковців, котрі опікуються проблемою спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх однолітками, які мають нормативний рівень розвитку. Проте фактично ніхто з них не робить спробу оформлення інклюзивної педагогіки в окрему самостійну галузь педагогічного знання.

**Метою статті** є висвітлення генези інклюзивної педагогіки. Відповідно до мети, нами визначено завдання: розробити критерії і на їх основі спробувати здійснити періодизацію інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання.

У статті ми спробуємо розглянути становлення інклюзивної педагогіки як наукової проблеми, коротко окреслимо сутність і зміст наукової парадигми щодо уявлень і знань про навчання і виховання особливих дітей в умовах спільного навчання з ровесниками, які мають нормативний рівень розвитку, в різні історичні періоди і проведемо аналіз їх взаємозв'язку з періодами розвитку інклюзивної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі багатоаспектного аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел, які розкривають генезис знання про інклюзивне навчання, виявлено спільність поглядів авторів на розуміння інклюзивної педагогіки як науки про навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору із забезпеченням їм ефективного психолого-педагогічного і соціального супроводу [А. Колупаєва, А. Конопльова, М. Малофєєв, Н. Назарова, В. Синьов, Н. Софій,

В. Хитрюк, М. Шеремет та ін.]. Наш теоретичний аналіз генези інклюзивної педагогіки як науки спирається на історико-аналітичний метод і принцип історизму. Методологічну основу становлять історично-педагогічні аспекти освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку та філософія освіти. Історіографічний розгляд вказаної проблеми не тільки дозволяє простежити еволюцію становлення і розвитку системи наукових знань про навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітньому просторі, а й наблизитись до її періодизації. Періодизація інклюзивної педагогіки як науки про теорію та практику спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями та дітей, які не мають таких порушень, пов'язана із загальною періодизацією розвитку спеціальної педагогіки. Позаяк цілком природно, що її процес становлення і розвитку має свої специфічні особливості. Як зазначає М. Супрун: «Принцип періодизації, з позиції методології сучасної історико-педагогічної науки, ... відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо» [13, с. 6].

Періодизація являє собою ділення процесів розвитку на основні періоди, які якісно відрізняються один від одного відповідно до об'єктивних закономірностей природи і суспільства [10, с. 691], а історіографія визначається як сукупність історичних досліджень, які стосуються певної проблеми [10, с. 250]. На основі визначення цих понять, дотримання принципу історизму та історико-аналітичного методу нами проведено історіографічний аналіз становлення інклюзивної педагогіки як науки та здійснено спробу виокремити періоди її розвитку від появи уявлень про необхідність спільного навчання дітей з порушеннями розвитку і дітей, які мають нормативний рівень розвитку, до оформлення самостійної наукової галузі знання.

Основою періодизації інклюзивної педагогіки як науки про теорію та практику навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітньому просторі стали наступні критерії:

- зміни в методологічних підходах до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- зміни в суспільному запиті на освітні послуги для дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- спрямованість наукового пошуку на розроблення концепцій щодо забезпечення входження особи з порушеннями розвитку в соціум;
- формування науково-дослідницької проблематики у сфері інклюзивної педагогіки;

– зв'язок інклюзивної педагогіки з практикою підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Дотримання цих критеріїв надало можливість дослідити динаміку розвитку теорії та практики спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями та дітей, які не мають таких порушень, що оформилась на початку ХХ століття в нову галузь педагогічного знання – інклюзивну педагогіку.

Проведений науковий пошук дав підстави виділити такі періоди

**перший період** (ХІ ст. – друга половина ХІХ ст.) – **імпліцитний/підготовчий** (від англ. *implicit* – неявний, скритий; «який мається на увазі, невиражений» [1, с. 493]) характеризується усвідомленням необхідності розроблення науково-теоретичних засад навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

**другий період** (друга половина ХІХ ст. – початок ХХІ ст.) – **експліцитний** (від англ. *explicit* – явний, відкритий, виражений; «явний, відкрито виражений, доступний зовнішньому спостереженню» [1, с. 341]), в ньому оформлюються науково-теоретичні засади інклюзивної педагогіки;

**третій період** (2010 р. – донині) – **інституціональний** («пов'язаний з управлінням, регулюванням окремих сфер, галузей, економічних, суспільних відносин» [1, с. 499]); його суб'єктом стає фахівець, чиє професійне становлення ґрунтується на вивченні інклюзивної педагогіки, формуванні фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Услід за М. Супруном, вважаємо, що визначення меж періодів є дещо умовним, зважаючи на особливості навчання як складного динамічного процесу, що має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого [13].

Історія розвитку інклюзивної педагогіки – науки про навчання, виховання і розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу – пов'язана з історією становлення спеціальної педагогіки, в якій слід шукати витoki інтегрованого/інклюзивного навчання і виховання дітей з різними освітніми потребами і можливостями. На відміну від системи освіти дітей з нормативним рівнем розвитку історичний розвиток системи навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку завжди був пов'язаний з їхнім положенням у суспільстві, з релігією, панівними філософськими течіями і культурою в різні історичні епохи. Ступінь відторгнення осіб з психофізичними порушеннями залежав від ставлення суспільства до них, яке визначалось станом соціальної, економічної і політичної ситуації в певній країні в певний період.

**Характеристика імпліцитного періоду.** Історіографічний розгляд проблеми становлення і розвитку інклюзивної педагогіки дав можливість дійти висновку, що імпліцитний/підготовчий період тривав з XI століття до другої половини XIX століття. З метою визначення витоків цієї проблеми нижню межу опущено до XI ст., оскільки у цей період було зроблено перші кроки в організації церковного піклування «глухонімих» і «калічних» у Києво-Печерському монастирі. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що у другій половині XIX ст. під впливом досвіду діяльності перших спеціальних закладів для дітей з психофізичними порушеннями практиками-дослідниками усвідомлюється чітка потреба в розробленні наукових теорій і концепцій організації навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи з особливими дітьми, що оформлюється в нову педагогічну галузь – лікувальну педагогіку.

Як загальну тенденцію, характерну для цього періоду, що співпадає з періодом становлення і розвитку системи допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, обумовлену християнізацією Русі, можна визначити панування упродовж тривалого часу (до кінця XIX ст.) *теологічного підходу* до зазначеної проблеми, який полягав у намаганні ознайомити дітей з психофізичними порушеннями у суспільстві зі Словом Божим, виплекати в них християнську надію і любов та інтегрувати їх в християнські спільноти. Отже, Церква у певному сенсі виступила прихильницею інтеграції, виконуючи при цьому виховні функції і не здійснюючи диференціації у процесі піклування про дітей, як з порушеннями, так і без них.

У працях дослідників історії спеціальної педагогіки (Віт. Бондар, М. Малофєєв, Н. Назарова, М. Супрун, О. Таранченко та ін.) висновується, що проблеми, пов'язані із спільним навчанням різних дітей, діалектично пов'язані з формуванням системи знань про навчання, виховання і розвиток дітей з психофізичними порушеннями (суголосно зі спеціальною і класичною педагогікою). Гуманізація західного суспільства, визнання прав і свобод особистості, а також система соціокультурних принципів сприяли розвитку поглядів на потенційно високі можливості розвитку осіб з психофізичними порушеннями.

У той же час аналіз літературних джерел не виявив даних про висування суспільством вимог до організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками у досліджуваний період, що обумовлено відсутністю суспільного запиту, а відтак, суспільного і державного визнання необхідності організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками.

Міждисциплінарний характер філософських, соціальних, педагогічних та історико-педагогічних досліджень, проведених російськими та вітчизняними дослідниками (Віт. Бондар, А. Колупаєва, Н. Назарова, М. Малофєєв, М. Супрун, О. Таранченко, М. Ярмаченко та

ін.) виявив, що друга половина XIX століття в Європі є часом становлення і оформлення систем спеціальної освіти, в рамках яких, за певним виключенням, можна було зустріти інтегроване навчання і виховання. Це обумовило необхідність цілеспрямованого формування науково-теоретичних засад навчання, виховання і розвитку осіб з психофізичними порушеннями.

Так, в цей час з'являється перша самостійна педагогічна теорія, яка стосується виховання особливих дітей і яка зреалізувалася у понятті «лікувальна педагогіка». Авторами цієї теорії стали Йоганн Георгенс (1823-1886) і Генріх Дейнхард (1821-1880), які піддали критиці загальну педагогіку за те, що вона не надавала необхідної уваги дітям з порушеннями розвитку і не долучала для цього медичні знання. Лікувальна педагогіка була осмислена ними як наукова галузь загальної педагогіки, завданням якої стало виховання фізично, душевно і морально хворих дітей [9]. Й. Георгенс і Г. Дейнхард вперше в історії педагогіки чітко окреслили проблеми підготовки педагогів для роботи з особливими дітьми, звертаючи насамперед увагу на міждисциплінарний характер знань, необхідних для роботи. Отже, розпочалось впровадження в педагогічну практику концепції медичної допомоги дітям з порушеннями в розвитку, яка на той час була доволі прогресивною і вплинула на формування образу людини з обмеженими можливостями в масовій педагогічній свідомості, на усвідомлення суспільством необхідності надання допомоги цим дітям і висуваючи особливі вимоги до педагогів спеціальних закладів, насамперед, стосовно їхнього міждисциплінарного педагогічного знання (Й. Георгенс, Й. Гюггенбюль, Г. Дейнхард, Ж. Ітар, Е. Сеген, Й. Песталоцці).

Можна зазначити, що результатами імпліцитного періоду є:

— поява перших спроб організації педагогічної допомоги дітям з психофізичними порушеннями під впливом теологічного підходу до цієї проблеми;

— виділення значущих акцентів в усвідомлених цілях наукової і лікарсько-педагогічної спільноти щодо служіння дітям з порушеннями розвитку та необхідності організації ефективних умов для їх навчання, виховання і розвитку;

— відсутність соціокультурних установок на регламентацію діяльності педагогів в умовах спільного навчання дітей з нормативним рівнем розвитком та дітей з порушеним розвитком.

**Характеристика експліцитного періоду.** На основі історіографічного розгляду проблеми нами зроблено висновок, що експліцитний період тривав з другої половини XIX ст. до початку XXI ст.

Проведений науковий пошук дав можливість виділити в межах експліцитного періоду два підперіоди.



**I підперіод** – з другої половини ХІХ ст. до другої половини ХХ ст. За висхідну межу взято другу половину ХІХ ст., оскільки у цей період відбувається становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (лікувальної педагогіки) і фіксуються перші спроби організації інтегрованого навчання у німецькомовних країнах. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що у другій половині ХХ ст. державами ратифіковано міжнародні декларації і конвенції (Декларація ООН про права розумово відсталих осіб, 1971 р.; Декларація ООН про права інвалідів, 1975; Конвенція ООН про права дитини, 1989 р., Саламанкська декларація та Рамки дій з освіти осіб з особливими потребами, 1994 р.), що засвідчували рівність прав на здобуття освіти всіма громадянами без винятку. Цей підперіод можна визначити як період формування педагогічної думки щодо доцільності спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з дітьми, які мають типовий рівень розвитку. Він характеризується формуванням **інтегративного підходу** до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями.

**II підперіод** – з другої половини ХХ ст. до початку ХХІ ст. Нижньою межею є ратифікація державами міжнародних законопроектів з прав людини, а верхньою – прийняття кожною країною власного законодавства про інклюзивне навчання (тут принагідно варто зазначити, що наразі є значна кількість країн, які не прийняли законодавства у сфері інклюзивної освіти). Цей підперіод характеризується формуванням **гуманістичного підходу** до навчання осіб з особливими освітніми потребами, створенням передумов для розгортання мережі закладів з інтегрованою та інклюзивною формами навчання; оформленням науково-теоретичних засад інклюзивної педагогіки та її виокремленням в самостійну галузь наукового знання.

*Характеристика першого підперіоду експліцитного періоду.* На противагу медичній моделі ставлення суспільства до осіб з вадами розвитку наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. серед педагогів, психологів, лікарів, які опікувалися проблемою педагогічної допомоги дітям з особливостями розвитку, виокремилась низка вчених, які свої наукові розвідки присвятили проблемі спільного навчання цих дітей з їх здоровими ровесниками та достатньо близько підійшли до теоретичного обґрунтування соціальної моделі навчання осіб з обмеженими можливостями (Л. Виготський, В. Кашенко, М. Монтесорі, М. Тарасевич, Г. Трошин та ін.). Відтак, можна констатувати, що починає формуватися новий **інтегративний підхід** до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, відповідно до якого одночасно розвиваються концептуально різні підходи до навчання, виховання, освіти і розвитку дітей з психофізичними порушеннями.

Інтегративний підхід у німецькомовних країнах у другій половині ХІХ століття виявлявся у запровадженні додаткових уроків для дітей з

труднощами в навчанні (від 2 до 12 годин на тиждень) з тих предметів, з яких діти не встигали опанувати програму. Інші предмети діти проходили спільно з усіма учнями. Додаткові заняття припинялися лише тоді, коли педагоги вважали їхню кількість достатньою, проте така система зазвичай виявлялась неефективною, оскільки ці діти у разі припинення додаткових занять знову починали відставати від програми. Тому наступним кроком стало відкриття самостійних класів (у певному сенсі за сучасною термінологією «спеціальних класів»), в яких при меншій кількості учнів за більший проміжок часу проходили стандартну програму, після чого дітей переводили у звичайні класи.

В Норвегії, починаючи з 90-х років XIX століття, стали відкривати спеціальні класи при загальних школах (які згодом виокремились в «особливі школи»), до яких потрапляли діти з труднощами в навчанні, з порушеннями слуху, зору, заїканням. Ці школи традиційно розташовувались в одній будівлі зі звичайною школою або поруч з нею, щоб «... діти під час перерв та ігор не переривали спілкування з нормальними однолітками» [7, с. 37].

Значної уваги заслуговує діяльність Г. Трошина (1874-1938), який розробив антрополого-гуманістичну концепцію аномального дитинства, представлену у праці «Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915). Вчений дійшов висновку, що по суті між нормальними і ненормальними дітьми немає різниці: у тих і в інших розвиток йде за одними законами; різниця полягає лише в способі розвитку [16]. Г. Трошин піддав критиці сучасну йому масову школу, зазначаючи, що вона обмаль уваги приділяє проблемам дітей, які відстають у розвитку, і орієнтується, передусім, на найдібніших дітей та дітей, які вміють найкраще пристосуватися до умов навчання [16]. Що стосується дітей з порушеннями розвитку, то «... вони або зовсім не потрапляють в навчальні заклади або, потрапивши сюди, засиджують тут невизначено довгий час без користі для себе і зі шкодою для інших, частіше ж виключаються зі школи і поповнюють кадри невдах – в кращому випадку, кадри жебраків, злочинців і хуліганів – в найгіршому» [16, с. 15].

Ключова роль Г. Трошина у справі становлення і розвитку інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з різними освітніми потребами полягає в тому, що він одним з перших окреслив соціальну природу дефекту і приступив до теоретичного розроблення проблеми освітньої інтеграції. Учений сформулював і обґрунтував основоположні принципи педагогічної роботи з особливими дітьми в умовах звичайної школи, серед яких особливо виділив взаємозв'язок медико-психологічного і педагогічного аспектів, міжпредметні зв'язки, опору на позитивний потенціал дитини, індивідуалізацію навчання, провідну роль ручної праці, надання творчої самостійності дитини. На думку Ф. Ратнер, ідея освітньої інтеграції, висунута у працях

Г. Трошина, спирається на вагомі наукові аргументи, що й виокремлює науковий інтегративний підхід до навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку в ХХ столітті від стихійних інтеграційних процесів, які мали місце на ранніх етапах розвитку суспільних відносин, в також деколи і в наш час [12].

Велике значення для розвитку теорії спільного навчання дітей має наукова і лікарсько-психолого-педагогічна діяльність В. Кащенко (1870-1943), який, як і Г. Трошин, підкреслював роль середовища в розвитку дитини: «Якщо ненормальне, потворне середовище калічить дитину, створює невдах, нервових людей..., то середовище здорове, яке пристосоване до особливостей дитини і бажає рахуватися з ними, здатне виховувати і перевиховувати її» [5, с. 10.]. Такого середовища В. Кащенко не бачив у системі сучасної йому масової освіти, і висловив дорікання на адресу школи за те, що вона орієнтується на середнього учня: «Нівелювання, підведення усіх під одну мірку залишається первородним гріхом нашої школи звичайного типу» [5, с. 10.], де сильні, талановиті діти і слабкі, невстигаючі діти повинні пристосовуватися до більшості класу. В. Кащенко вважав, що таке середовище шкодить розвитку будь-якої дитини і висунув вимогу, співзвучну одному з основних принципів інклюзивної педагогіки: не дитина повинна пристосовуватися до системи навчання і виховання, а школа має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. В. Кащенко надавав великого значення ролі дитячого колективу у справі корекції особистості дитини. Але, разом з тим, він усвідомлював, що більша частина суспільства не готова до сприйняття основних ідей інтегративного підходу, що вже на той час в Радянському Союзі відбувся процес оформлення національної системи спеціальної освіти, чітко націленої на ізоляцію. Також В. Кащенко розумів, що й не була створена достатня науково-теоретична база для різних форм навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, тому вчений, набагато випередивши свій час, виступив з компромісною пропозицією: «Правильним повинен бути, очевидно, прийнятий такий вихід, коли сліпа або глухоніма дитина, яка навчається в спеціальній школі, решту часу дня має можливість проводити в колективі нормальних дітей» [5, с. 10.]. Принагідно, варто зазначити, що В. Кащенко в діяльності санаторія-школи був реалізований комплексний медико-психолого-педагогічний супровід розвитку дитини, який є одним з принципів сучасної інклюзивної освіти і який ґрунтується на принципах і методах педології – науки про комплексний підхід до вивчення дитини з точки зору медичних, педагогічних, психологічних і соціальних знань про людину. У 20-30 роки ХХ століття педологія зробила значний внесок у розвиток інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Значний внесок у розроблення проблеми навчання осіб з порушеннями розвитку зробив М. Тарасевич, завідувач Одеського лікарсько-педагогічного кабінету. Він, визначаючи зміст та методи навчання дітей з порушеннями розвитку, наголошував на цілісному підході до особистості дитини. Наукові напрацювання вченого стали основою наукових розвідок Л. Виготського [15].

Діяльність Л. Виготського (1896-1934), одного з визнаних наукових лідерів педології, психології і дефектології, заслуговує на особливу увагу. Вчений зробив значний внесок у розвиток інтегративного підходу в педагогіці, піддавши різкій критиці систему навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, яка характеризувалась ізольованістю цих дітей від однолітків. Л. Виготський висунув тезу про необхідність створення такої системи, «якій вдалося б органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [2, с. 63].

Л. Виготський, розвиваючи ідеї Г. Трошина і В. Кащенко, дотримувався тієї думки, що не стільки біологічна сторона дефекту викликає складнощі у дитини, скільки їх соціальні наслідки. Вчений акцентував увагу на тому, що безпосереднім наслідком дефекту є зниження соціальної позиції дитини, внаслідок цього виключної важливості набуває дитячий колектив, який не відокремлює, а інтегрує дитину в соціум. Л. Виготський підкреслював, що ступінь дефективності або нормальності дитини залежить від її відносин із суспільством та від результатів соціальної компенсації: «Соціальна повноцінність є кінцевою точкою виховання» [2, с. 62]. Л. Виготський вважав, що досягнення цієї мети не можливе в умовах існуючої на той час системи спеціальної освіти: «... спеціальна школа створює систематичний відрив від нормального середовища» [2, с. 62] і тому вчений достатньо жорстко зазначає: «Спеціальна школа за своєю природою антисоціальна і виховує антисоціальність. Нам потрібно думати не про те, щоб якомога раніше ізолювати і виділити сліпих із життя, але й про те, як раніше і тісніше вводити їх у життя» [2, с. 62]. Вихід із ситуації, яка склалась, що був би спрямований на подолання антисоціальності спеціальної школи, Л. Виготський вбачав у проведенні науково обґрунтованого досвіду спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями і дітей з нормативним рівнем розвитку. Отже, ще на початку ХХ століття Л. Виготський, одним з перших, обґрунтував ідею інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, визначивши на декілька десятиліть перші експерименти з інтегрованого навчання в Західній Європі, США та країнах пострадянського простору. Гуманістичні ідеї Л. Виготського, які й до нині є контрастом імперативам культури корисності, мали значний вплив на розвиток теорії формування особистості, взаємодії особистості і суспільства тощо. Вони стали теоретичними засадами для відродження

педагогіки гуманізму у наш час, розвитку сучасної спеціальної педагогіки та формування інклюзивної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання.

На жаль, в Радянському Союзі, складовою частиною якого була й Україна, теоретичні та практичні напрацювання цих вчених було відкинуто і надано перевагу сегрегаційним моделям у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Значний внесок у розвиток інтегративного підходу до навчання і виховання дітей зробила М. Монтесорі (1870-1952). Їй вдалося створити гуманістичну систему навчання і виховання дітей, інтегративну вже за своєю суттю. М. Монтесорі у книзі «Разум ребёнка» писала про те, що «одноманітні» класи породжують «заздрість, ненависть або приниження» слабких і «зарозумілість» сильних, тобто почуття, які пригнічують нормальний розвиток дитини, оскільки в таких умовах «... існує єдиний спосіб підняти загальний рівень класу: змагання» [4, с. 380.]. Інтегративна в своїй основі педагогічна система М. Монтесорі мала значний вплив на розвиток всієї системи освіти в Італії та інших європейських країнах, у тому числі у Франції та південно-західній Швейцарії, на що вказують дослідники: «Італомовний кантон Тессін і франкомовна західна Швейцарія відрізняються більш інтегрованим у масову школу спеціальним навчанням, як, відповідно, Італія і Франція. В німецькомовній Швейцарії, подібно Німеччині й Австрії, сильними є позиції відносно роздільного навчання і виховання дітей, які розвиваються аномально» [6, с. 170.]

У другій половині 60-х років ХХ століття особливої актуальності в західній системі освіти набуває принцип гуманізму, який передбачає, зокрема, надання рівних освітніх шансів для усіх дітей. З цього часу все більше уваги науковці і практики стали приділяти впровадженню інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, підкреслюючи той факт, що інтеграція дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітній простір є фактором їхнього успішного входження в суспільне життя.

В Україні, як і на всій території бувшого СРСР, у післявоєнний період інтереси дітей з порушеннями психофізичного розвитку були представлені виключно системою спеціальної освіти, яка стала інтенсивно розвиватися і диференціюватися. У цей період активно розроблялись методологічні, теоретичні і методичні основи спеціальної освіти. Проте, варто зазначити, що в Радянському Союзі була здійснена досить успішна спроба організації інтегрованого навчання учнів з порушеннями слуху під керівництвом Е. Леонгард, керівника групи з реабілітації глухих і слабочуючих дітей та їх інтеграції в суспільство НДІ дошкільної освіти імені О.В. Запорожця. Розроблена у 70-ті роки ХХ ст. дослідницею система формування і розвитку мовленнєвого слуху і мовленнєвого спілкування (так званий метод Леонгард) і впроваджена

в освітній процес експериментальних навчальних закладів дозволила дітям, які вчилися за цією системою, продовжувати навчання у загальноосвітніх школах. На жаль, на той час керівництво Науково-дослідницького інституту дефектології АПН Російської Федерації не підтримало наукові ідеї Е. Леонгард, і вона була змушена продовжувати свої науково-методичні розвідки в НДІ дошкільної освіти імені О.В. Запорожця.

Також цікавий матеріал з проблеми спільного навчання різних дітей знаходимо у творах В. Сухомлинського, видатного українського педагога [14]. В. Сухомлинський зазначає, що в школі є «діти із зниженою здатністю до навчання» [14, с. 85] і робить висновок «... для навчання і виховання таких дітей потрібні особливі заходи, потрібний тонкий, делікатний індивідуальний підхід. Головне – не допустити, щоб ці діти переживали свою «неповноцінність», запобігти появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити у них почуття честі й гідності. Вчити і виховувати цих дітей треба у масовій загальноосвітній школі; створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби» [14, с. 85]. У 60-ті роки ХХ ст. українським педагогом були висловлені думки, суголосні з думками прогресивної європейської науково-педагогічної спільноти: «Гуманну місію школи і педагога ми вбачаємо в тому, щоб врятувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [14, с. 86].

Отже, перший підперіод експліцитного періоду характеризується появою прикладів організації спільного навчання, однак у більшості випадків такий досвід не мав успіху, оскільки не мав під собою ґрунтовної наукової основи, і зазвичай виявлявся неефективним, тому і не ставав надбанням педагогічної теорії і практики.

*Характеристика другого підперіоду експліцитного періоду.* Цей підперіод розпочався у другій половині ХХ століття, що обумовлено ратифікацією державами міжнародних законопроектів з прав людини і формуванням гуманістичного підходу до навчання осіб з особливими освітніми потребами. В Україні можемо констатувати його початок з набуттям нашої країни незалежності.

Нові умови економічного і соціального життя зумовили кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Інтеграція як об'єктивна сторона розвитку освітнього процесу в Україні обумовлює пошук і виокремлення методологічних основ цього складного і неоднозначного явища.

Як зазначає О. Шеманов [17], сучасний культурний простір характеризується двома підходами до проблеми спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та дітей, які їх не мають. В основі

першого підходу знаходиться соціальна модель розуміння Іншого/нетипового і захист його прав, що передбачає розвиток інклюзивного суспільства, в якому до вирішення проблем підходять з точки зору методології соціального конструктивізму, яка дозволяє критикувати суспільство, цілеспрямованого його змінювати в активно впливати на освітню політику. Результатом впровадження цієї методології є включення осіб з психофізичними порушеннями в соціальне функціонування і сприяння їх особистісному розвитку. В основі другого підходу до проблеми інклюзивної освіти знаходиться сам процес формування і розвитку людини з психофізичними порушеннями та її входження в соціум. Результатом впровадження цього підходу, на нашу думку, є поява інклюзивної педагогіки, яка розглядає і досліджує проблеми педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі.

Обидва ці підходи наразі є прийнятними для України в межах впровадження нової педагогічної системи – соціально-освітньої інтеграції (за Н.М. Назаровою). Відповідно, нова педагогічна система вимагає нової педагогічної галузі, що обслуговуватиме її потреби, і цією галуззю педагогічного знання має стати інклюзивна педагогіка.

Виокремлення в рамках експліцитного періоду другого підперіоду, насамперед, обумовлено започаткуванням в Україні експериментальної роботи в рамках Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (2001-2007 р.р.) за ініціативи громадської організації Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» та за наукової підтримки з боку Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Проведене експериментальне дослідження сприяло розробленню науково-теоретичних засад інклюзивної освіти як основної категорії понятійно-категоріального апарату інклюзивної педагогіки. Відтак, обґрунтування теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти (А. Колупаєва), позитивні результати експериментальної апробації технології інклюзивного навчання (у тому числі в рамках українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», 2008–2013 рр.) – сприяло стрімкому поширенню інклюзивної практики в Україні і, відповідно, оформленню інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання.

Зважаючи на те, що експліцитний період – це період оформлення науково-теоретичних засад інклюзивної педагогіки, то можна висловити припущення, що цей період наразі продовжується, оскільки ми не можемо однозначно висловитись щодо того, що в Україні на достатньому рівні розроблено дидактику і теорію виховання дітей з порушеннями розвитку в умовах загальноосвітнього простору.

Можна зазначити, що результатами експліцитного періоду є:

— поява перших експериментально організованих спроб впровадження інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах;

— усвідомлення науковою і педагогічною спільнотою доцільності і значення інклюзивного навчання для особистісного розвитку осіб з особливими освітніми потребами та незворотності на шляху впровадження інклюзивної форми навчання в загальноосвітньому просторі;

— поява перших в Україні наукових досліджень з проблеми інклюзивної освіти (Віт. Бондар, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, Л. Савчук, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та ін.), які заклали науково-теоретичні засади інклюзивної педагогіки;

— виникнення суспільного запиту на підготовку фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

**Характеристика інституціонального періоду.** Інституціональний період бере свій початок в кожній країні з того часу, коли на законодавчому рівні визнано право дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю на інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах.

В Україні цей період розпочинається з 2010 року прийняттям Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», яким внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» в частині впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [3]. Відтак, це сприяло активізації суспільного запиту на теорію і методику навчання і виховання дітей з різними порушеннями розвитку в умовах освітньої інклюзії та підготовку педагогів до роботи з такими дітьми в інклюзивному середовищі.

Отже, наразі розвиток інклюзивної педагогіки розглядається як важлива педагогічна проблема. Самостійність інклюзивної педагогіки як науки доводиться тим, що в дослідженнях виокремлюються передумови її виникнення, завдання тощо (А. Колупаєва, Н. Назарова та ін.).

В якості передумов можна визначити: *філософські передумови*, які полягають в еволюції поглядів на осіб з порушеннями розвитку та їх місце в системі відносин «держава – особа з інвалідністю»); *соціально-історичні передумови*, що полягають в наявності протиріч між вимогами, які висуваються суспільством до освіти осіб з порушеннями розвитку, і реальним їх виконанням; *соціально-психологічні передумови*, які полягають у наявності соціальних і психологічних потреб людини з обмеженими можливостями життєдіяльності. Задоволення цих потреб можливе при наявності гуманістичного світогляду педагога, заснованого на інтеріоризації професійних цінностей, які дозволяють ставитись до



дитини з особливими освітніми потребами як повноправного суб'єкта педагогічної взаємодії, а самому педагогу – успішно розвиватися як професіоналу і самореалізовуватися в професійній діяльності.

Інклюзивна педагогіка реалізує систему завдань, до основних з них, на нашу думку, належать: вивчення педагогічних закономірностей розвитку особи з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору; розроблення наукових основ змісту освіти, принципів, методів, технологій, організаційних умов інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами; розроблення і реалізація моделей інклюзивного навчання осіб різних нозологій і вікових категорій; вивчення і впровадження соціального і середовищного адаптування в освітніх закладах з інклюзивною формою навчання; взаємодія зі спеціальною, соціальною і загальною педагогіками з питань, які стосуються осіб з порушеннями розвитку і виходять за межі загальноприйнятого соціокультурного стандарту.

Отже, наразі можна говорити про те, що інклюзивна педагогіка, хоча і оформилась як самостійна наука, все одно має багато невирішених питань і нерозв'язаних проблем. Для повноцінного функціонування будь-якої науки, зокрема й інклюзивної педагогіки, потрібен чітко визначений понятійно-категоріальний апарат, який буде використовуватися дослідниками при аналізі проблем, що має розв'язати інклюзивна педагогіка. Насамперед, потрібно визначитись з терміном «інклюзивна педагогіка».

Здійснивши аналіз науково-методичної літератури і проаналізувавши існуючі визначення, ми пропонуємо наступне: **інклюзивна педагогіка** – це галузь педагогічної науки про навчання, виховання і розвиток осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, в якому подолано бар'єри на шляху навчання й участі цих осіб у навчально-виховному процесі.

До недостатньо розроблених проблем інклюзивної педагогіки належить проблема ефективної організації освітнього процесу для всіх його учасників в закладі з інклюзивною формою навчання та проблема розроблення методик і технологій організації інклюзивного навчання дітей різних нозологій в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною формою навчання. Проведений нами аналіз показав, що проблеми інклюзивної педагогіки найтіснішим чином взаємопов'язані з проблемою підготовки фахівців до інклюзивного навчання. Про це свідчать як теоретичні, так і емпіричні дослідження, проведені протягом останніх років (Віт. Бондар, О. Гноєвська, Е. Данілавичюте, Н. Дятленко, А. Колупаєва, І. Кузава, З. Ленів, С. Литовченко, М. Малофєєв, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Назарова, Ю. Найда, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко, А. Шевцов, Н. Шматко, Д. Шульженко, В. Хитрюк та ін.).

Дослідники висновують, що підсилення підготовки спеціальних педагогів до інклюзивного навчання як необхідного компонента освітнього процесу в системі фахової освіти сприятиме забезпеченню ефективності процесу організації і впровадження інклюзивної освіти в Україні. Це передбачає необхідність подальшого цілеспрямованого вивчення питань, пов'язаних з інклюзивною педагогікою та підготовкою фахівців зі спеціальної педагогіки до інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку.

Можна зазначити, що результатами інституціонального періоду є:

- поява нових соціокультурних вимог до надання освітніх послуг дітям з порушеннями розвитку;
- розвиток інклюзивної педагогіки як науки;
- впровадження інклюзивного навчання на основі правових документів і науково-теоретичних досліджень з інклюзивної педагогіки;
- формування ставлення до інклюзивної педагогіки як до важливого компонента професійної діяльності спеціального педагога;
- усвідомлення науковою і педагогічною спільнотою потреби в формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Підводячи підсумки, відзначимо основоположні моменти:

- історіографічний аналіз свідчить, що становлення інклюзивної педагогіки як науки має три періоди: імпліцитний/підготовчий, експліцитний та інституціональний, які характеризуються відмінностями в суспільній свідомості щодо ставлення до спільного навчання дітей з порушеннями розвитку і дітей, які таких порушень не мають;
- в інституціональний період розвитку інклюзивна педагогіка виокремлюється як самостійний науковий напрям, який потребує подальшого розроблення методологічної, теоретичної і методичної бази;
- перспективи розвитку інклюзивної педагогіки як нової педагогічної галузі пов'язані з необхідністю визначення і впровадження системи знань про навчання, виховання і розвиток осіб з особливими потребами в умовах освітньої інклюзії, а також через організацію підготовки до інклюзивного навчання майбутніх педагогів, зокрема й випускників за спеціальністю «Корекційна освіта/Спеціальна педагогіка».

Не претендуючи на істину в останній інстанції, запрошуємо до наукової дискусії щодо формування, усталення і розвитку понятійно-категоріального апарату, теоретичних і методичних засад інклюзивної педагогіки.

### Список використаних джерел

1. **Великий тлумачний** словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.:Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / АПН СССР; под ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 5 т. Основы дефектологии.
3. **Закон України** «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» // Відомості Верховної Ради. – 2010. – № 46. – С. 545.
4. **История социальной** педагогики: хрестоматия-учебник: учебное пособие / под ред. М. А. Галагузовой. – М., 2000. – С. 380.
5. **Кащенко В. П.** Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта санатория-школы / В. П. Кащенко, С. Н. Крюков. – М., 1913. – 54 с. (Переиздано в 2005 г.)
6. **Кыргесаар Я.** Генрих Ганзельманн и швейцарская специальная педагогика // Учебная деятельность и личность аномальных детей. Труды по дефектологии / Я. Кыргесаар, А. Острат. – Тарту, 1990. – С. 170.
7. **Мальцева Е.** К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России // Русская школа. – 1915. – № 4. – С. 37.
8. **Михайлова Е.Н.** Генезис и развитие коррекционного направления в педагогике // Вестник Томск. гос. пед. ун-та / Михайлова Е. Н. – Вып. 4. – 1998. – С. 53-63.
9. **Назарова Н. М.** Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: моногрфія / Назарова Н. М. – М.: Спутник, 2009. – 159 с.
10. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / РАН; Рос. фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
11. **Педагогика и психология** инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 255 с. – URL: [http://kpfu.ru/staff\\_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf](http://kpfu.ru/staff_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf) (дата звернення: 01.02.2016).
12. **Ратнер Ф.Л.** Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
13. **Супрун М. О.** Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / М. О. Супрун. – Київ, 2008. – 26 с.
14. **Сухомлинський В. О.** Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Том 1. – К.: Вид-во «Рад. школа», 1976. – С. 55-208.
15. **Таранченко О. М.** Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / Таранченко О. М. – К. : О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.
16. **Трошин Г. Я.**

Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. — Петроград: Типография Б.В.С., 1915. — 1 т. Процессы умственной жизни. 17. **Шеманов А. Ю.** Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медицинализация // Культурологический журнал [Электронный ресурс]. 2012. — № 1 (7). URL: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (дата звернення: 01.02.2016). 18. **Martynchuk O., Naida Y.** Current Trends in the Development of Inclusive Education in Ukraine // Science and Education Studies, 2015, No 2. (16) (July-December). — Volume III. Stanford University Press — P. 503-509.

### References

1. **Busel V. (2009)** Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy. Kyiv, 1736 p. (in Ukrainian). 2. **Vygotskiy L. (1983)** Sobranie sochineniy : v 6 t. APN SSSR. Moscow, 5 t. (in Russian). 2. **Zakon Ukrainy (2010)** «Pro vnesennia zmin do zakonodavchykh aktiv z pytan zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu» // Vidomosti Verkhovnoi Rady, № 46, p. 545. (in Ukrainian). 3. **Galaguzova M. (2000)** Istoriya sotsialnoy pedagogiki: hrestomatiya-uchebnik: uchebnoe posobie. Moscow, 380 p. (in Russian). 4. **Kaschenko V., Krjukov S (2005)** Vospitanie i obuchenie trudnih detey: Iz opyita sanatoriya-shkolyi. Moscow, 54 p. (in Russian). 5. **Kyirgesaar Ya, Ostrat A. (1990)** Genrih Ganzelmann i shveysarskaya spetsialnaya pedagogika. Uchebnaya deyatel'nost' i lichnost' anomal'nykh detey. Trudyi po defektologii. Tartu, 170 p. (Estonia). 6. **Mihaylova E. (1998)** Genezis i razvitie korrektsionnogo napravleniya v pedagogike. Vestnik Tomsk. gos. ped. un-ta. Vyip. 4., p. 53-63. (in Russian). 7. **Maltseva E. (1915)** K voprosu o vospitanii i obuchenii nenormalnykh detey za granitsey i v Rossii // Russkaya shkola. №4, p. 37. (in Russian). 8. **Nazarova N. (2009)** Spetsialnaya pedagogika: istoriya razvitiya nauchnogo znaniya i pidgotovka pedagogicheskikh kadrov: monografiya. Moscow, 159 p. (in Russian). 9. **Ozhegov S. (1995)** Tolkovyy slovar russkogo yazyka. RAN; Ros. fond kulturyi. — 2-e izd. Moscow, 928 p. (in Russian). 10. **Ahmetova D. (2013)** Pedagogika i psihologiya inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : uchebnoe posobie. Kazan, 255 p. — URL: [http://kpfu.ru/staff\\_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf](http://kpfu.ru/staff_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf). (in Russian). 11. **Ratner F. (2006)** Integrirovannoe obuchenie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami v obschestve zdorovykh detey. Moscow, 175 p (in Russian). 12. **Suprun M. (2008)** Teoriia i praktyka korektsiinoho navchannia ditei z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostyami v Ukraini (druha polovyna XIX — persha polovyna XX stolittia). Kyiv, 26 p. (in Ukrainian). 13. **Sukhomlynskiy V. (1976)** Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoii osobystosti // Vybrani tvory v p'iaty tomakh. — Tom 1. — Kyiv, p. 55-208. (in Ukrainian). 14. **Taranchenko O. (2013)** Rozvitok sistemi osviti osib z porushennyami sluhu v konteksti postupu vitchiznyanoi nauki ta

praktiki. Monograph. Kyiv, 488 p. (in Ukrainian). 15. **Troshin G.** (1915) Antropologicheskie osnovyi vospitaniya: Sravnitel'naya psihologiya normalnyih i nenormalnyih detey. Petrograd. (in Russian). 16. **Shemanov A.** (2012) Drugoy kak «nesposobnyiy»: sotsialnyiy konstruktivizm vs. Medikalizatsiya. № 1 (7). URL: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (in Russian).

Received 20.02.2016

Reviewed 21.03.2016

Accepted 29.03.2016