

Міністерство освіти і науки України

Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

Факультет педагогіки і психології

Кафедра спеціальної освіти

Допущено до захисту
Протокол № 4 від 12 грудня 2025 року

ГАРКАВА Марина Петрівна

**ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ПОГЛЯДІВ У
НАУКОВИХ ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ДЕФЕКТОЛОГІВ КІНЦЯ
XIX-ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого (магістерського) рівня
за спеціальністю 016 Спеціальна освіта
освітня програма: 016.02 Корекційна психопедагогіка

Особистий підпис –  ГАРКАВА М.П.

Науковий керівник – канд. філ. наук, доцент ЦАЛАПОВА О.М.

Виконуюча обов'язки

завідувачки кафедри –  доктор пед. наук, доцент ВОРОНА Л.І.

Лубни – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 СОЦІАЛЬНО - ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ століття).....	5
1.1 Освітні та суспільні трансформації в Україні наприкінці ХІХ – початку ХХ століття.....	5
1.2 Формування вітчизняної дефектології та поява спеціальних навчальних закладів.....	16
1.3 Еволюція термінології та наукових підходів до дітей з особливими потребами.....	25
РОЗДІЛ 2 НАУКОВА СПАДЩИНА УКРАЇНСЬКИХ ДЕФЕКТОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ІДЕЙ.....	36
2.1 Гуманістичні педагогічні ідеї Софії Русової, Івана Тищенка та Григорія Ващенко.....	36
2.2 Внесок Л.С. Виготського, І.Г. Єременка, В.М. Синьова та В.І. Бондаря у розвиток спеціальної педагогіки.....	48
2.3 Значення праць українських дефектологів для сучасної інклюзивної освіти.....	62
ВИСНОВОК.....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні потребує глибокого осмислення її історичних витоків та наукових підходів, що сформувалися вітчизняними дефектологами кінця XIX – першої половини XX століття. Теоретично інклюзія розглядається як освітня парадигма, що передбачає доступ до навчання для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей. Інклюзивна освіта базується на принципах гуманізму, рівності, поваги до особистості, диференційованого підходу та соціальної інтеграції, що вимагає від педагогів використання адаптованих методик, міждисциплінарної підтримки та активного залучення родини [9].

В історичному контексті становлення інклюзивних ідей в Україні важливо зазначити, що українські дефектологи вже на початку XX століття звертали увагу на особистісні потреби дитини, відходячи від чисто медичної або патологізуючої моделі. Педагогічні підходи С.Русової, І.Тищенка, Г.Ващенко, Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря включали комплексне поєднання когнітивного, морального, соціального та фізичного розвитку дітей, що повністю узгоджується із сучасними принципами інклюзії. Таке історико-теоретичне підґрунтя дозволяє сьогодні формувати освітні програми, які забезпечують адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб кожної дитини, розвиток її потенціалу та соціальної компетентності [44].

Мета дослідження: аналіз історії становлення інклюзивних поглядів у працях українських дефектологів

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати освітні та суспільні трансформації в Україні наприкінці XIX – початку XX століття, які створювали передумови для формування спеціальної освіти та інклюзивних ідей.

2. Дослідити процес формування вітчизняної дефектології, розвиток спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями розвитку.

3. Вивчити еволюцію термінології та наукових підходів до дітей з особливими освітніми потребами.

4. Проаналізувати гуманістичні педагогічні ідеї С.Русової, І.Тищенко та Г.Ващенко, їхній внесок у формування принципів інклюзії.

5. Дослідити внесок Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря у розвиток спеціальної педагогіки, методологію їхніх досліджень.

6. Визначити значення праць українських дефектологів для сучасної інклюзивної освіти.

Об'єкт дослідження: процес формування ідей інклюзивної освіти в Україні у контексті розвитку спеціальної педагогіки

Предмет дослідження: аналіз наукових праць українських дефектологів, педагогічні підходи та методики, спрямовані на навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку,

Методи дослідження включали: аналіз історико-педагогічної та наукової літератури, контент-аналіз наукових праць українських дефектологів, історико-педагогічний метод, порівняльний та системний аналіз, узагальнення ідей і практик, а також метод синтезу для інтеграції історичних напрацювань у сучасну освітню практику.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання історичного досвіду українських дефектологів для підвищення ефективності сучасної інклюзивної освіти. Результати дослідження можуть застосовуватися при підготовці педагогів та спеціалістів інклюзивних шкіл, розробці адаптованих навчальних програм, створенні ресурсних центрів та у науково-методичній діяльності щодо підвищення рівня доступності освіти для дітей з особливими потребами.

Робота складається зі вступу, двох основних розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальна кількість сторінок складає 77 сторінок. Список джерел: 53 найменування.

РОЗДІЛ 1 СОЦІАЛЬНО - ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИСТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ століття)

1.1 Освітні та суспільні трансформації в Україні наприкінці ХІХ – початку ХХ століття

Кінець ХІХ – початок ХХ століття став для України епохою масштабних соціальних і культурних перетворень, які значно вплинули на розвиток освітньої сфери. У цей період, що збігався з добою активної індустріалізації та модернізації суспільства, українські землі, перебуваючи у складі Російської та Австро-Угорської імперій, переживали складні процеси соціально-економічного зростання, формування нових суспільних відносин, пробудження національної самосвідомості. Освіта дедалі чіткіше починала розглядатися не як привілей заможних верств, а як соціальне благо, що повинно бути доступним ширшим колам населення. Саме у цей час формуються передумови для зміни ставлення суспільства до різних категорій дітей, зокрема тих, які мали особливі потреби [10].

Важливою характеристикою доби була індустріалізація, яка сприяла швидкому розвитку промислових центрів України: Києва, Харкова, Катеринослава (нині – Дніпро), Одеси, Донбасу. Урбанізація призводила до зростання кількості міського населення, посилювала потребу в освічених кадрах для фабрик, заводів, залізничного транспорту, сфери управління. Традиційна аграрна структура господарства поступово доповнювалася новими галузями промисловості, що змінювало соціальну ієрархію, сприяло виникненню середнього класу, інтелігенції та робітництва. Нові соціальні групи вимагали доступу до знань і підвищення рівня грамотності.

Не менш значущим чинником було зростання уваги до освіти як інструменту соціальної мобільності. Якщо ще в середині ХІХ століття рівень

грамотності в Україні був низьким, то наприкінці століття він помітно зростав. У цьому процесі важливу роль відігравали як державні освітні ініціативи (розширення мережі початкових шкіл), так і діяльність громадських організацій, культурно-просвітницьких товариств («Просвіта» у Галичині, пізніше – на Наддніпрянщині). Вони робили вагомий внесок у поширення знань серед народу, часто організовуючи школи, бібліотеки, читальні, де навчання велося українською мовою, що мало величезне значення для формування національної ідентичності. На тлі суспільних перетворень відбувалася й трансформація освітньої системи. У великих містах України діяли гімназії, університети, спеціальні навчальні курси, де готували педагогів, лікарів, інженерів. Хоча доступ до цих закладів був обмежений соціальним і майновим становищем, вони стали осередками нових наукових ідей та поширення педагогічних новацій. Водночас зберігалися суттєві суперечності: значна частина сільського населення залишалася неписьменною, а державна політика Російської імперії продовжувала обмежувати розвиток української освіти, зокрема через заборони використання української мови у навчанні [24].

Особливого значення в культурно-освітньому житті кінця XIX – початку XX ст. набуло національне відродження. Зростання інтересу до української мови, літератури, історії, фольклору стимулювало розвиток педагогічної думки та пошук нових методів виховання. Виникає ідея необхідності освіти, яка відповідала б національним потребам народу, враховувала його культурні традиції та духовні цінності. Саме у цей період починають формуватися перші концепції виховання, зорієнтовані на дитину як на унікальну особистість, що стало важливою передумовою для становлення інклюзивної парадигми. Суттєвим чинником змін був і громадський рух за розширення освітніх можливостей. Просвітницькі товариства, жіночі організації, благодійні фонди брали активну участь у створенні нових навчальних закладів, підтримці талановитих учнів, у тому числі з малозабезпечених родин. Ці ініціативи поступово формували

уявлення про те, що доступ до освіти має стати суспільною нормою, а не привілеєм окремих груп.

Розвиток освіти в Україні наприкінці XIX – початку XX століття мав тісний зв'язок із суспільними трансформаціями. Одним із найважливіших чинників стало поступове зростання рівня грамотності населення. Якщо ще у середині XIX століття більшість селян залишалися неписьменними, то вже наприкінці століття ситуація почала змінюватися. Державні реформи, спрямовані на поширення початкової освіти, зокрема створення мережі земських шкіл у підросійській Україні, стали вагомим кроком уперед. Вони забезпечували доступ до навчання для широких верств населення, хоча навчання переважно велося російською мовою, що обмежувало можливості розвитку української культурної ідентичності [20]. Водночас в освітньому просторі дедалі більшої ваги набували громадські та благодійні ініціативи. У Галичині з 1868 року активно діяло товариство «Просвіта», яке відкривало читальні, бібліотеки, організовувало лекції, підтримувало народні школи. Подібні організації поступово поширювалися й на східноукраїнських землях. Благодійні товариства та церковні громади створювали сиротинці, школи для дітей з бідних родин, а також перші навчальні заклади для дітей з особливими потребами. Ця діяльність була виявом суспільної солідарності й одночасно підкреслювала недостатність державної підтримки освітньої сфери [41].

Окремої уваги заслуговує постать української інтелігенції, яка на межі XIX–XX століть взяла на себе роль носія національно-культурних ідей. Саме інтелігенція виступала ініціатором освітніх реформ, наголошуючи на важливості навчання рідною мовою та розвитку педагогічної науки на національному ґрунті. Цей період позначений зростанням кількості українських публіцистичних і наукових праць, у яких освіта розглядалася як ключовий інструмент суспільного прогресу та формування нації. У цей час в Україні діяли університети у Києві, Харкові, Одесі, Львові, які були важливими осередками інтелектуального життя. У стінах університетів

формувалися нові наукові школи, зароджувалася педагогічна думка, що згодом мала великий вплив на становлення дефектології. Зокрема, саме тут з'являлися перші дискусії щодо особливостей навчання дітей з порушеннями розвитку. Важливим було й те, що поряд із університетською наукою зростала мережа педагогічних інститутів і курсів, де готували вчителів для початкових і середніх шкіл. Це свідчить про поступове усвідомлення значення масової освіти як основи суспільного поступу [1].

Важливою соціальною тенденцією початку ХХ століття був розвиток жіночої освіти. Якщо ще в середині ХІХ ст. навчання для дівчаток було обмеженим, то згодом з'являються жіночі гімназії, інститути шляхетних дівчат, педагогічні курси. Це відкривало нові можливості для участі жінок у суспільному та культурному житті, зокрема у сфері педагогіки. Варто зазначити, що саме жінки-педагогині – такі, як С.Русова, – стали активними провідниками гуманістичних ідей, які згодом вплинули на розвиток інклюзивної освіти. Не можна оминати увагою й суперечливу політику імперської влади щодо освіти на українських землях. З одного боку, держава заохочувала розвиток початкової школи, адже грамотні робітники були необхідні для модернізованої економіки [39].

З іншого боку, політика русифікації систематично обмежувала використання української мови та гальмувала становлення національної освіти. Освітні заклади фактично ставали інструментом політичного контролю, а не тільки просвітництва. Це викликало спротив з боку українських педагогів і громадськості, які прагнули відстояти право на власний культурний розвиток. Отже, освітні трансформації кінця ХІХ – початку ХХ століття можна охарактеризувати як поєднання поступу і обмежень. З одного боку, розширювалася мережа навчальних закладів, зростала роль громадських і благодійних організацій, формувалися нові педагогічні ідеї. З іншого – державна політика залишалася суперечливою: підтримуючи грамотність, вона водночас обмежувала свободу культурного самовираження. Проте саме у цьому складному процесі закладалися основи

гуманістичної педагогіки, яка пізніше стане підґрунтям для інклюзивної освіти [30].

Суспільні зміни кінця XIX – початку XX століття спричинили усвідомлення важливості освіти як чинника соціальної інтеграції. У цей час у європейських країнах активно розвивалися нові педагогічні течії, що ґрунтувалися на гуманістичному баченні дитини, і ці ідеї поступово проникали й в українське середовище. Дедалі частіше педагоги й науковці починали замислюватися над тим, що школа має бути доступною для всіх, незалежно від соціального походження, статі чи стану здоров'я.

Важливим фактором, що стимулював цей процес, було зростання уваги до дітей із соціально вразливих груп. Міста, що швидко розвивалися, стикалися з проблемами дитячої безпритульності та бідності. Значна кількість дітей залишалася поза межами формальної освіти. Благодійні та просвітницькі товариства намагалися організувати навчання для таких дітей, а також забезпечити їх базовими умовами життя. Саме в межах цих ініціатив поступово з'являлися перші підходи до спеціального навчання для тих, хто мав складнощі у засвоєнні знань. На тлі загального освітнього руху починає формуватися вітчизняна дефектологія як окрема галузь педагогічної науки. Спочатку вона мала переважно медичне спрямування: дітей із фізичними чи психічними вадами сприймали насамперед як «пацієнтів», а не як учнів. Такий підхід був типовим для другої половини XIX ст. і відображав загальноєвропейські тенденції. Проте в Україні вже на межі століть почали з'являтися педагогічні ініціативи, спрямовані на розвиток цих дітей через спеціальні методики навчання, а не лише медичний догляд [52].

Важливу роль у цьому процесі відігравали міські навчальні заклади нового типу. У Києві, Харкові, Одесі та Львові відкривалися спеціальні класи й школи для дітей із вадами слуху та зору. У таких закладах педагоги намагалися адаптувати навчальні програми до індивідуальних можливостей учнів: використовували наочність, жести, дактильну абетку, шрифт Брайля. Це був важливий крок у напрямі визнання права кожної дитини на освіту.

Досвід цих шкіл згодом став підґрунтям для розвитку інклюзивної практики. Паралельно відбувалася еволюція суспільного мислення щодо дітей з інвалідністю. Якщо в середині XIX століття вони розглядалися здебільшого як «неповноцінні» та підлягали ізоляції, то на початку XX століття у педагогічних колах дедалі більше говорили про їхній освітній і виховний потенціал. Це стало можливим завдяки розвитку гуманістичної педагогіки, яку активно пропагували представники української інтелігенції — С.Русова, І.Тищенко та інші. Вони виступали проти стигматизації дітей, підкреслюючи, що суспільство повинно створити умови для їхнього розвитку [40].

Значною мірою поширенню таких ідей сприяли європейські педагогічні впливи. Публікації та переклади робіт західних освітніх реформаторів (Й.Песталоцці, М.Монтессорі, Ф.Фребеля) надихали українських педагогів на пошук нових форм виховання й навчання. У працях українських науковців початку XX ст. поступово утверджується думка, що дитина є цінністю незалежно від її фізичного чи інтелектуального стану, а завдання педагога полягає у створенні сприятливих умов для її розвитку. Усе це відбувалося на тлі складних політичних і культурних обмежень [48].

Російська імперія проводила політику русифікації, яка гальмувала розвиток національної школи. Українська мова систематично витіснялася з освітнього процесу. Попри це, українські педагоги продовжували розробляти власні концепції виховання, що ґрунтувалися на принципах гуманізму та національної ідентичності. Саме в цій боротьбі за право на власну освітню модель зароджувалися ідеї доступності та рівності, що пізніше стали фундаментом для інклюзивної освіти. Таким чином, суспільні й освітні трансформації кінця XIX – початку XX століття мали подвійний характер. З одного боку, вони відображали обмеження імперської політики та недостатній розвиток системи освіти. З іншого – вони заклали основу для розвитку дефектології та появи перших спеціальних закладів, які стали лабораторіями педагогічних експериментів. Саме в цей період почали формуватися ідеї, які сьогодні називають інклюзивними: право кожної

дитини на освіту, визнання її індивідуальності та необхідність створення спеціальних умов для розвитку [29].

Соціальні й культурні процеси кінця XIX – початку XX століття позначилися і на зміні статусу вчителя та суспільному сприйнятті педагогічної професії. У цей час вчитель стає не лише носієм знань, а й важливим суспільним діячем, що формує духовні орієнтири громади. Педагогічна діяльність розглядалася як покликання, а вчитель дедалі більше сприймався як «провідник народу». Це мало значення і для становлення спеціальної освіти: саме вчителі, які працювали з дітьми «важкими у навчанні», першими почали формувати методичні підходи до індивідуалізації навчання. Водночас зростання освітнього руху супроводжувалося соціальною нерівністю. Міське населення отримувало більше шансів на навчання, тоді як у сільських регіонах доступ до шкіл залишався обмеженим. Особливо це стосувалося дітей із малозабезпечених сімей, які змушені були працювати й часто випадали зі шкільного процесу. Цей дисбаланс став серйозною проблемою, адже саме у сільських громадах жила більшість українського населення [21].

Ще однією характерною рисою періоду була активізація громадських рухів, які прагнули розширити освітній простір. «Просвіта» в Галичині, культурні товариства на Наддніпрянщині, численні педагогічні гуртки ставили за мету не лише поширення грамотності, а й виховання національної свідомості. Їхня діяльність мала величезне значення для майбутнього розвитку педагогіки, адже вони закладали ідеї гуманізму, солідарності та суспільної відповідальності. У цьому контексті варто згадати про розвиток жіночого руху, який послідовно відстоював право жінок на освіту та участь у суспільному житті. На межі століть українське суспільство переживало культурне відродження, яке торкнулося й сфери освіти. Під впливом європейських ідей поступово зростала увага до особистості дитини, формувалися нові підходи до виховання, засновані на повазі до індивідуальних потреб. Хоча імперська влада стримувала ці процеси через

політику русифікації, сама наявність дискусій про національну школу та мову навчання засвідчувала високий рівень суспільного інтересу до освітніх питань [42].

Особливе значення у цей період мало формування перших осередків спеціальної освіти. Їхня діяльність ще не була масштабною, однак вони демонстрували новий тип мислення: дитина з порушеннями розвитку може й повинна навчатися. Навіть у складних умовах політичного тиску українські педагоги та лікарі намагалися організувати систематичну роботу з такими дітьми. Саме тут зароджувалися наукові дискусії, які невдовзі оформляться у дефектологію як окрему педагогічну галузь. Поступово у педагогічному середовищі зміцнювалася ідея, що освіта є універсальним правом людини, а не привілеєм окремих соціальних груп. Хоча ця думка ще не мала юридичного закріплення і залишалася радше теоретичною, її поширення стало основою для майбутніх освітніх реформ. Таким чином, освітній простір України кінця XIX – початку XX століття поєднував у собі як суперечності, так і значні інноваційні потенціали. З одного боку, існували обмеження, нерівність, політичні утиски. З іншого – зароджувалися гуманістичні та національно орієнтовані ідеї, які згодом стануть базисом для інклюзивної освіти [51].

Наприкінці XIX – на початку XX століття українські землі, що входили до складу Російської та Австро-Угорської імперій, переживали масштабні соціально-економічні й політичні зміни. Вони безпосередньо впливали на сферу освіти, формуючи підґрунтя для майбутніх реформ та створення умов для диференційованого навчання. Однією з найважливіших рис цього періоду була активна індустріалізація. Розвиток промисловості та сільського господарства зумовив стрімке зростання міського населення, появу робітничого класу, а разом із цим – потребу в більш освічених кадрах. Внаслідок цього навіть державні органи, які традиційно зберігали консервативний підхід до освіти, змушені були приділяти більше уваги розширенню мережі початкових шкіл [17].

Особливе місце в системі освіти кінця XIX століття посідали народні училища, створені внаслідок реформи 1864 року, а також земські школи, які стали головним інструментом поширення грамотності серед селянства. Важливо, що саме земства почали приділяти увагу не лише кількісному зростанню шкіл, а й підготовці педагогічних кадрів, розробці нових методичних матеріалів, включаючи дидактичні посібники для дітей з різними рівнями навчальних можливостей. Серед позитивних тенденцій варто відзначити розширення доступу жінок до освіти. З'являлися перші жіночі гімназії, курси та педагогічні семінарії, що стало важливим кроком до подальшого залучення жінок у сферу професійної діяльності, зокрема й педагогіки. Це сприяло поширенню ідей гуманістичної педагогіки, адже жінки-педагоги часто підкреслювали значення емоційного й морального виховання [2].

У сільській місцевості значний вплив зберігали церковнопарафіяльні школи. Хоча їхня програма обмежувалася переважно релігійним вихованням і базовою грамотністю, саме вони давали змогу дітям із бідних родин уперше отримати елементарні знання. Водночас у педагогічних колах активно дискутувалося питання про доцільність переходу від церковної до світської освіти. Це протиставлення мало не лише ідеологічний, а й соціальний характер: світська школа поступово орієнтувалася на врахування індивідуальних можливостей дитини, тоді як церковна залишалася консервативною. Важливим чинником, що вплинув на розвиток освіти в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття, стало піднесення національно-культурного руху. У середовищі української інтелігенції поширювалася ідея, що освіта має стати засобом відродження нації, формування національної свідомості та громадянської активності. Зокрема, в Галичині, де політичні умови в межах Австро-Угорської імперії були більш сприятливими, активно діяли просвітницькі товариства, серед яких особливу роль відігравала «Просвіта». Її члени не лише відкривали бібліотеки та читальні, а й організовували навчання дітей і дорослих рідною мовою,

наголошуючи на важливості доступності освіти для найширших верств населення [30].

У підросійській Україні ситуація була складнішою через заборону української мови у школах (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ 1876 р.). Проте навіть за цих умов у середовищі українських педагогів-громадівців поширювалися ідеї необхідності національної освіти. Софія Русова та інші діячі підкреслювали, що навчання рідною мовою є ключовою умовою формування гармонійної особистості. Це положення стало важливим гуманістичним підґрунтям майбутніх інклюзивних підходів, адже воно акцентувало увагу на цінності культурної та індивідуальної ідентичності кожної дитини. Зростання уваги до освіти пов'язувалося і з поширенням у Європі педагогічних ідей гуманізму та демократизації навчання. Поступово в Україні почали з'являтися переклади й адаптації праць західноєвропейських педагогів (Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, М.Монтессорі), що стимулювало дискусії про потребу диференційованого підходу до дітей. Уже тоді виникали перші спроби осмислення особливостей навчання учнів, які відставали у засвоєнні знань, або мали сенсорні порушення. Хоча інклюзивна модель ще не існувала, підґрунтя для неї поступово формувалося через пошук методів «пристосування школи до дитини», а не навпаки [44].

Наприкінці ХІХ століття також посилювалися дискусії про обов'язковість початкової освіти. Земства, окремі благодійні товариства та прогресивні педагоги наполягали, що грамотність має бути правом, а не привілеєм. Ця теза набула особливої ваги після революційних подій 1905 року, коли суспільні рухи підняли питання соціальної справедливості, рівних прав і доступу до освіти для різних верств населення. Саме тоді в педагогічному середовищі активно починає розвиватися думка про необхідність врахування освітніх потреб усіх дітей, включно з тими, хто через бідність, хвороби або психофізичні особливості опинявся поза системою шкільного навчання [10].

На початку ХХ століття відбулися суттєві зміни в освітній політиці, пов'язані як із внутрішніми соціальними процесами, так і з впливом загальноєвропейських тенденцій. У великих містах України – Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі – відкривалися нові гімназії, реальні училища, комерційні школи, а також учительські інститути, які готували педагогів для початкових і середніх навчальних закладів. При цьому дедалі більше уваги приділялося педагогічним експериментам, спрямованим на вивчення індивідуальних особливостей учнів. У працях прогресивних педагогів з'являлися ідеї, що школа має бути не лише «установою для передачі знань», а й простором розвитку особистості, де враховуються потреби та можливості кожної дитини [3].

Зміни в суспільній свідомості були зумовлені й активізацією соціальних рухів. Жіночий рух, що здобував дедалі більше прихильників, піднімав питання про необхідність доступу дівчат до якісної освіти. Паралельно робітничі організації виступали за загальну грамотність і створення шкіл для дітей робітників. У цій атмосфері поступово визрівало розуміння того, що освіта є не лише інструментом соціальної мобільності, а й базовим правом людини, яке має бути гарантоване державою. Саме ця ідея стане ключовою для подальшого розвитку інклюзивної освіти [19].

Особливу роль у формуванні нових педагогічних підходів відіграли благодійні товариства та релігійні громади, які організовували притулки, ремісничі школи та заклади для дітей із соціально вразливих груп. Частина з них почала звертати увагу й на дітей із фізичними та психічними порушеннями розвитку. У Києві та Харкові з'явилися перші класи для дітей з вадами слуху й зору, у Полтаві та Одесі – навчальні групи для дітей із труднощами розумового розвитку. Хоча ці ініціативи мали переважно експериментальний характер і часто фінансувалися коштом меценатів чи церковних структур, вони стали важливим кроком до визнання потреби у спеціалізованій та диференційованій освіті [34].

Загалом, освітні та суспільні трансформації в Україні кінця XIX – початку XX століття створили умови для поступового перегляду традиційних уявлень про школу та дитину. На перший план почали виходити питання доступності освіти, рівності прав, а також пошук форм і методів, здатних врахувати різноманіття дитячого розвитку. Ці процеси стали основою для формування вітчизняної дефектології й закладення фундаменту майбутньої інклюзивної моделі освіти, орієнтованої на підтримку кожної особистості, незалежно від її індивідуальних особливостей.

1.2 Формування вітчизняної дефектології та поява спеціальних навчальних закладів

Формування вітчизняної дефектології на межі XIX–XX століть було тісно пов'язане із загальноєвропейськими тенденціями розвитку спеціальної педагогіки та медицини. В цей період у багатьох країнах з'являються перші наукові праці, які систематизували знання про навчання та розвиток дітей із сенсорними, фізичними та психічними вадами. Українські науковці й педагоги активно переймали європейський досвід, адаптуючи його до національних умов. Одночасно вони формували власну школу дефектології, що поєднувала гуманістичний підхід до дитини з прагматичними методиками навчання [53].

Перші спроби організувати навчання дітей з інвалідністю в Україні з'являються ще наприкінці XIX століття. Основну увагу приділяли дітям із порушенням слуху, зору та розумового розвитку. Так, у Києві початку XX століття діють спеціальні школи для глухих та слабочуючих, у Харкові – школи для дітей із розумовою відсталістю, в Одесі – спеціальні класи для незрячих. Ці навчальні заклади ставали експериментальними майданчиками для розробки адаптованих навчальних програм і методик, орієнтованих на можливості кожного учня. Особливістю цього періоду було поєднання

медичних і педагогічних підходів. Спочатку дефектологія мала яскраво виражений медичний характер: дитину розглядали як об'єкт лікування і корекції. Однак поступово переважати почав педагогічний підхід, що ставив за мету всебічний розвиток особистості та інтеграцію дітей у суспільне життя. У працях українських педагогів того часу, зокрема С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко, дедалі частіше підкреслювалася важливість індивідуалізації навчання та адаптації освітнього середовища [13].

Важливу роль у становленні дефектології відігравали громадські та благодійні організації, які активно підтримували створення спеціальних шкіл. Значна частина фінансування й організаційної роботи припадала на церкву та приватні фонди. Такі заклади часто поєднували навчання з доглядом і соціальною підтримкою, що дозволяло дітям із вадами отримувати комплексну допомогу та інтегруватися у соціум. Методологічні пошуки в українській дефектології були різноманітними. Для дітей із порушенням слуху активно застосовували жестову мову, для незрячих – шрифт Брайля та тактильні методики. Використовували спеціальні дидактичні матеріали, ручну працю для розвитку моторики, а також адаптовані навчальні програми, що враховували індивідуальні можливості учнів. Ці експерименти стали підґрунтям для формування концепцій інклюзивного навчання у майбутньому [16].

Не менш важливим аспектом було кадрове забезпечення. Поступово з'являються курси підготовки вчителів-дефектологів, логопедів, інструкторів із лікувальної фізкультури. Педагогічні інститути формували спеціалізовані програми для підготовки фахівців, що працювали з дітьми з порушеннями розвитку. Це означало перехід від ентузіастичної діяльності окремих педагогів до формування системи, яка могла стати основою для державної політики у сфері спеціальної освіти. Однак розвиток дефектології стикнувся з численними труднощами. Обмежене фінансування, нестача державної підтримки та політичні обмеження істотно гальмували процес. У багатьох випадках організація навчання здійснювалася виключно за рахунок зусиль

окремих педагогів, благодійників і громадських організацій. Незважаючи на це, вже на початку XX століття формується чітке усвідомлення необхідності системного підходу до навчання дітей з особливими потребами, що включало поєднання педагогіки, медицини та соціальної підтримки [9].

На початку XX століття помітне розширення мережі спеціальних навчальних закладів відбувається не лише у великих містах, а й у менших адміністративних центрах. У Києві, Харкові, Одесі та Львові з'являються школи для глухих і слабочуючих дітей, інтернати для незрячих, спеціальні класи для дітей із розумовою відсталістю. Ці заклади активно впроваджують педагогічні експерименти, використовуючи адаптовані навчальні програми, наочні матеріали та індивідуальні підходи до кожного учня. Особливу увагу приділяють розвитку навичок самостійного життя та професійної орієнтації, що сприяє соціалізації дітей та підготовці їх до самостійного існування. Педагогічні методики того часу охоплювали комплексний розвиток дитини. Для дітей із порушенням слуху застосовувалися жестова мова, спеціальні таблиці та наочні матеріали; для незрячих – шрифт Брайля, тактильні вправи, елементи ручної праці; для дітей із розумовою відсталістю – індивідуальні програми, адаптовані завдання та вправи для розвитку пам'яті, уваги та мислення. Такий підхід дозволяв врахувати індивідуальні потреби учнів, сприяв розвитку їхніх здібностей і закладав основи принципів інклюзії [7].

Велике значення мала підготовка педагогічних кадрів. Відкриваються спеціальні курси та факультети для вчителів-дефектологів, логопедів та інструкторів із лікувальної фізкультури. Викладання базувалося на інтеграції теоретичних знань і практичних навичок: студенти проходили практику у спеціальних школах, брали участь у педагогічних експериментах і розробляли дидактичні матеріали. Це забезпечувало високий професійний рівень педагогів і поступове формування системної підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами. Значну роль у розвитку спеціальної освіти відігравали громадські організації та благодійники, які підтримували відкриття шкіл і інтернатів. Часто ініціатива належала приватним фондам,

церковним організаціям та окремим меценатам. Такі заклади поєднували навчання, догляд і медичну підтримку, створюючи комплексні умови для розвитку та соціалізації дітей з інвалідністю [45].

Важливою складовою тогочасної дефектології було поєднання теорії з практикою. Педагоги не обмежувалися викладанням знань: вони активно проводили педагогічні дослідження, спостерігали за розвитком дітей, адаптували програми та методики відповідно до отриманих результатів. Це створювало наукову базу для подальшого розвитку спеціальної педагогіки та інклюзивних підходів, де головною метою стає інтеграція дітей у загальну освітню систему, а не їхнє відокремлення. Незважаючи на помітні успіхи, розвиток дефектології зустрічав численні труднощі. Обмежене фінансування, відсутність державної політики щодо дітей із особливими потребами та соціальні упередження ставили серйозні перепони. Особливо складними були умови у сільській місцевості, де бракувало педагогічних кадрів та спеціально обладнаних закладів. У багатьох випадках навчальні заклади функціонували завдяки особистій ініціативі педагогів і підтримці благодійних організацій, що підкреслює роль громадської активності у розвитку спеціальної освіти [49].

Попри всі труднощі, до середини першої чверті ХХ століття в Україні вже сформовані основи системної спеціальної освіти. Виникає розуміння необхідності комплексного підходу, що включає взаємодію педагогіки, медицини та соціальної підтримки. Цей період закладає фундамент для подальшого розвитку інклюзивної освіти та створення науково обґрунтованих методик роботи з дітьми з особливими потребами. Особливу увагу українські дефектологи приділяли методологічним аспектам навчання та виховання дітей з особливими потребами. Вони активно досліджували індивідуальні особливості дітей, застосовували спостереження та педагогічні експерименти для формування ефективних методик. Ці практики охоплювали як когнітивний розвиток, так і морально-етичне виховання, соціалізацію та професійну орієнтацію. Відповідно до принципів

гуманістичної педагогіки, діти розглядалися не як носії дефекту, а як повноцінні учасники освітнього процесу з унікальними здібностями та потенціалом [25].

Розвиток спеціальної педагогіки супроводжувався активним впровадженням інноваційних методів навчання. Для дітей із сенсорними порушеннями використовувалися комплексні системи вправ, що поєднували наочність, тактильні відчуття та моторні навички. Такі методики дозволяли максимально адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб учня і одночасно розвивати його соціальні компетенції. У школах для дітей із розумовою відсталістю широко застосовувалися диференційовані програми, а також навчальні матеріали, що враховували рівень розвитку пам'яті, уваги та мислення. Підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами була важливим компонентом розвитку дефектології. У педагогічних інститутах та на спеціальних курсах студенти отримували як теоретичну базу з педагогіки, психології та медицини, так і практичні навички через стажування в спеціальних школах. Такий підхід забезпечував підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати з різними категоріями дітей, а також сприяв поступовому формуванню науково обґрунтованих методик і концепцій, що лягли в основу сучасної інклюзивної освіти [14].

Значним досягненням того періоду стала систематизація знань та створення науково-методичної бази дефектології. Педагоги розробляли програми, дидактичні матеріали, методичні рекомендації для колег, що дозволяло уніфікувати підходи до навчання дітей із порушеннями розвитку. Цей процес поступово формував єдину концепцію спеціальної педагогіки, де поєднувалися гуманістичні принципи, науково обґрунтовані методики та практичний досвід. Важливою особливістю української дефектології було поєднання наукової діяльності та практичної роботи. Педагоги самі брали участь у відкритті спеціальних шкіл, організації класів і розробці навчальних програм, проводили педагогічні експерименти та вели спостереження за

результатами навчання. Такий підхід дозволяв не лише адаптувати навчальний процес до потреб учнів, а й формував методологічну основу для подальшого розвитку інклюзивної освіти [26].

Попри численні досягнення, розвиток спеціальної освіти стикнувся з обмеженими ресурсами та соціальними викликами. Брак державного фінансування, нестача кваліфікованих кадрів, соціальні упередження та відсутність комплексної державної політики щодо дітей із особливими потребами створювали складні умови для поширення шкіл і курсів. У багатьох випадках відкриття і утримання закладів відбувалося завдяки особистій ініціативі педагогів та підтримці благодійних організацій. У цей період активно розвивається науково-методична база дефектології. Педагоги та психологи розробляють спеціалізовані програми, методики та дидактичні матеріали, що враховують індивідуальні особливості дітей з порушеннями розвитку. Ці розробки сприяють підвищенню ефективності навчання та виховання, а також інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство. Значну роль у розвитку дефектології відіграють громадські організації та благодійні фонди, які підтримують відкриття та функціонування спеціальних навчальних закладів. Вони забезпечують фінансування, організують навчання педагогічних кадрів та сприяють поширенню новітніх методик. Така співпраця між державними та громадськими структурами дозволяє створювати умови для всебічного розвитку дітей з особливими потребами [28].

Не менш важливим є вивчення та впровадження міжнародного досвіду у сфері дефектології. Співпраця з зарубіжними науковцями, участь у міжнародних конференціях та обмін досвідом сприяють адаптації передових методик до вітчизняних умов. Це дозволяє покращити якість освіти для дітей з порушеннями розвитку та забезпечити їхню соціальну інтеграцію. Попри досягнення, система спеціальної освіти стикається з низкою проблем та викликів. Серед них – недостатнє фінансування, відсутність єдиної державної політики, брак кваліфікованих кадрів та соціальні упередження. Ці фактори

обмежують доступність та якість освіти для дітей з особливими потребами. У відповідь на ці виклики, в Україні розробляються стратегії реформування системи спеціальної освіти. Вони спрямовані на створення інклюзивного освітнього середовища, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розробку нових методик та програм, а також забезпечення доступу до освіти для всіх дітей незалежно від їхніх можливостей [32].

Наприкінці XIX – на початку XX століття в Україні спостерігався активний процес формування спеціальної педагогіки, який був обумовлений загальними соціально-економічними та культурними трансформаціями. Поступове підвищення рівня грамотності, поширення шкільної освіти серед різних соціальних верств та поява нових педагогічних теорій стимулювали розвиток системи навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Педагоги та лікарі почали усвідомлювати, що існування дітей із фізичними та психічними вадами не є соціальною аномалією, а вимагає спеціального підходу до їхнього розвитку і навчання [22].

Одним із перших кроків у розвитку дефектології в Україні було відкриття спеціальних навчальних закладів для дітей із вадами слуху, зору та розумового розвитку. Такі школи не обмежувалися лише навчанням базових навичок; вони прагнули інтегрувати елементи соціального виховання, трудової підготовки та розвитку комунікативних здібностей. Особливу роль у цьому процесі відіграла українська інтелігенція, яка активно підтримувала освітні ініціативи, створювала благодійні організації та залучала педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Формування спеціальної педагогіки супроводжувалося створенням системи підготовки кадрів. У педагогічних інститутах і на спеціальних курсах почали готувати вчителів-дефектологів, логопедів, інструкторів із лікувальної фізкультури. Ці спеціалісти отримували не лише теоретичні знання, а й практичні навички роботи в умовах спеціальних навчальних закладів. Така підготовка сприяла підвищенню професійного рівня педагогів і забезпечувала якість навчання дітей з особливими потребами [47].

Важливим аспектом формування вітчизняної дефектології було поєднання педагогічної та медичної складової. Багато спеціалістів того часу, зокрема лікарі та психіатри, активно співпрацювали з педагогами, створюючи методичні посібники та навчальні програми. Це дозволяло системно підходити до навчання дітей із порушеннями розвитку, враховуючи їх фізичні та психічні особливості. Такий міждисциплінарний підхід став основою сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Особливу роль у становленні дефектології відігравали практичні експерименти та педагогічні дослідження. Педагоги організовували спеціальні класи, де випробовували нові методики навчання дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями. Результати таких експериментів лягли в основу наукових публікацій та методичних рекомендацій, які активно використовувалися у різних регіонах України [4].

Не менш важливим етапом було впровадження адаптованих навчальних програм. Для дітей із вадами слуху використовували спеціальні методики читання по губах та жестову мову; для дітей із вадами зору – шрифт Брайля та наочні посібники; для дітей із інтелектуальними порушеннями – спрощені навчальні матеріали, трудові та творчі завдання, що стимулювали розвиток практичних навичок і самостійності. Особливості організації спеціальних закладів залежали також від соціально-економічного контексту. У великих містах, таких як Київ, Харків та Одеса, існували більш сприятливі умови для розвитку спеціальної освіти: діяли освітні товариства, була розвинена система благодійних організацій, що забезпечувала фінансову підтримку шкіл, а також працювали кваліфіковані педагоги. У сільській місцевості розвиток спеціальної педагогіки відбувався повільніше через обмежені ресурси та брак фахівців [15].

У Києві на початку ХХ століття з'являються перші спеціальні школи для дітей з вадами слуху та зору, організовані завдяки зусиллям місцевих педагогів та благодійних організацій. Одним із таких закладів була школа для глухих дітей, де навчання велося за спеціально розробленими програмами,

що поєднували класичні дисципліни з вправами на розвиток мовлення, слухового сприйняття та комунікативних навичок. Використовувалися спеціальні наочні посібники, таблиці, міні-лабораторії для сенсорного розвитку. У таких школах активно застосовували індивідуальний підхід до учнів, що дозволяло враховувати рівень розвитку кожної дитини та її особливі потреби. У Харкові діяли спеціальні школи для дітей з розумовими вадами, де педагогічна робота була тісно пов'язана з медичною та психологічною підтримкою. Педагоги на початку ХХ століття впроваджували систему спостереження за розвитком учнів, детально фіксували досягнення та труднощі, проводили корекційні вправи та розробляли індивідуальні навчальні плани. Використання комплексного підходу дозволяло не лише покращити рівень знань дітей, а й сприяти їх соціальній адаптації [37].

В Одесі на той час організовували спеціальні класи при загальноосвітніх школах для дітей із вадами зору. Там активно використовували шрифт Брайля та спеціальні наочні матеріали, а також запроваджували трудові заняття для розвитку практичних навичок. Педагоги прагнули забезпечити інтеграцію учнів у суспільне життя та навчальний процес, розвивати їхню самостійність і соціальну компетентність [38].

Особливістю розвитку спеціальної педагогіки того часу була активна участь окремих педагогів у методичних дослідженнях. С.Русова, І.Тищенко та Г.Ващенко не лише теоретично обґрунтовували методики навчання дітей із особливими потребами, а й самостійно впроваджували їх у практику, проводили педагогічні експерименти та готували посібники для колег. Наприклад, С.Русова пропонувала диференційовані завдання для дітей різного рівня розвитку, поєднуючи навчання з іграми та творчою діяльністю, що сприяло розвитку пізнавальної активності та самостійності. Дослідження І.Тищенка та Г.Ващенка демонструють індивідуалізацію навчального процесу як ключовий елемент спеціальної освіти. Вони пропонували різні форми організації занять: від індивідуальних до групових, з урахуванням

особливостей розвитку учнів, їх психофізичних здібностей та соціальної адаптації. Педагогічні експерименти дозволяли не лише підвищувати ефективність навчання, а й формувати моральні та соціальні цінності у дітей з порушеннями розвитку [8].

Таким чином, кінець XIX – початок XX століття став періодом активного становлення української дефектології. Створення спеціальних навчальних закладів, розробка методик і програм, підготовка кадрів та міждисциплінарна співпраця педагогів і лікарів заклали фундамент для подальшого розвитку інклюзивної освіти, що базується на гуманістичних принципах та індивідуальному підході до кожної дитини. Розвиток дефектології в Україні у першій половині XX століття характеризується формуванням науково-методичної бази, активною співпрацею з громадськими організаціями та міжнародним співтовариством, а також подоланням численних викликів на шляху до створення ефективної системи спеціальної освіти.

1.3 Еволюція термінології та наукових підходів до дітей з особливими потребами

Початковий етап розвитку дефектології в Україні характеризувався використанням термінів із чітко вираженим медичним та патологічним змістом. Діти з порушеннями розвитку позначалися як «дефективні», «відсталі», «аномальні», «неповноцінні». Такі поняття відображали домінування медичного підходу, у якому головним був аналіз відхилення від «норми» і визначення фізіологічних чи психологічних обмежень. Водночас цей підхід часто призводив до соціальної ізоляції дітей, обмеження їхньої участі у загальноосвітньому процесі та підкреслення їхньої «неспроможності» до повноцінного розвитку [46].

На межі XIX–XX століть у працях українських дефектологів починають з'являтися перші ознаки гуманізації термінології. Так, С. Русова у своїх працях наголошувала на необхідності бачити дитину як особистість із потенціалом розвитку, а не лише як носія патології. Подібні ідеї підкреслювали цінність індивідуального підходу та рівного права на освіту. І.Тищенко вивчав дітей із сенсорними порушеннями та формував методики, що враховували їхні можливості, а не лише обмеження. У першій половині XX століття термінологія починає поступово змінюватися. Замість «дефективних дітей» дедалі частіше використовуються поняття «діти з труднощами розвитку», «діти з особливими потребами». Ці зміни відображають трансформацію наукового підходу від суто медичного до педагогічного та психологічного, де головним стає розвиток здібностей і соціальна адаптація, а не лише діагностування відхилень [12].

Важливою складовою цих змін було формування наукових підходів, що поєднували медичну, педагогічну та психологічну складові. Л.Виготський, працюючи над питаннями розвитку дітей із вадами, запропонував концепції зон найближчого розвитку та соціально-культурного впливу, що відкрили нові горизонти для спеціальної педагогіки. Аналогічно, роботи І.Єременка та В.Синьова висвітлювали методологічні засади навчання та виховання дітей із різними типами порушень, акцентуючи увагу на їхніх можливостях, а не дефектах. Особливе значення мала трансформація суспільного ставлення до дітей з особливими потребами. Педагоги почали акцентувати на правах дитини на освіту, її соціальному становленні та інтеграції у суспільство, що стало передумовою формування інклюзивної освіти. Зміна термінології відображала не лише науковий прогрес, а й гуманістичну переорієнтацію суспільства, що визнавало цінність кожної дитини, незалежно від фізичних або психічних особливостей [16].

Паралельно починає формуватися спеціальна педагогічна практика, в якій термінологія та методи навчання взаємопов'язані. Використання понять «особливі діти» або «діти з обмеженими можливостями» супроводжувалося

створенням адаптованих програм навчання, індивідуальних освітніх траєкторій та спеціальних методичних матеріалів. Важливою тенденцією стало впровадження міжнародного досвіду у формування термінології та наукових підходів. Зокрема, рекомендації ЮНЕСКО та Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю сприяли уніфікації термінології, акцентуючи увагу на правах та можливостях дітей. Такі документи мали безпосередній вплив на українську дефектологію та стимулювали розвиток інклюзивних практик. Таким чином, еволюція термінології відображає поступовий перехід від дефіцитарного, медично орієнтованого підходу до гуманістичного, педагогічно-психологічного розуміння дітей із особливими освітніми потребами. Цей процес є важливим інтелектуальним та соціальним фундаментом для подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні [33].

На початку ХХ століття наукові підходи до дітей із особливими освітніми потребами починають інтегрувати педагогічні та психологічні аспекти. Якщо раніше акцент робився на виявленні і лікуванні дефектів, то згодом на перший план виходить розвиток здібностей дитини, формування соціальних навичок та забезпечення рівних освітніх можливостей. Л.Виготський підкреслював роль соціального середовища у формуванні пізнавальних процесів, що стало основою для розвитку індивідуалізованих навчальних програм для дітей із різними типами порушень. Одночасно активно розвиваються спеціальні методики навчання дітей із сенсорними, інтелектуальними та фізичними обмеженнями. І.Тищенко та Г.Ващенко пропонували адаптовані дидактичні матеріали та методики, які враховували індивідуальні особливості дітей, сприяли розвитку самостійності та підвищували рівень соціальної інтеграції. Такі підходи передбачали не тільки передачу знань, а й формування навичок спілкування, самоконтролю та морального виховання [8].

Зростає значення педагогічної термінології як засобу формування суспільного ставлення до дітей із особливими потребами. Поява термінів «особливі діти», «діти з труднощами розвитку», «діти з обмеженими

можливостями» сигналізує про зміщення фокусу від патологізації до педагогізації проблеми. Ця трансформація супроводжувалася розробкою нормативних документів, рекомендацій та методичних посібників, що формували єдину наукову базу для роботи з дітьми з ДОП. Паралельно відбувається формування наукового дискурсу, який об'єднує лікарів, педагогів та психологів. Цей міждисциплінарний підхід дозволяє розробляти комплексні програми розвитку та навчання, враховувати індивідуальні освітні траєкторії та створювати умови для максимальної самореалізації дитини. У цей період також зростає увага до педагогічної діагностики, оцінювання потенціалу дитини та корекційних методик. Важливою тенденцією є вплив міжнародного досвіду на українську дефектологію. Практики та методики, запозичені з Європи, адаптуються до національного контексту, що дозволяє підвищити ефективність спеціальної освіти. Особливо впливовими були дослідження французьких, німецьких та російських педагогів, які працювали над питанням інтеграції дітей із порушеннями у суспільне та освітнє середовище [35].

У першій половині ХХ століття формується концепція індивідуалізації навчання, що передбачає диференційовані завдання, спеціальні методи викладання та адаптовані навчальні матеріали. Це дозволяє не лише підвищити рівень засвоєння знань, а й сприяє розвитку самостійності, впевненості та соціальної компетентності дітей із ДОП. Соціальний контекст також відіграє важливу роль. Зростає усвідомлення необхідності створення сприятливого освітнього середовища, де дитина розглядається як активний учасник навчального процесу. Поступово формується розуміння, що освіта – це не привілей, а базове право кожної дитини. Такий підхід стає підґрунтям для подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні. Таким чином, еволюція наукових підходів у першій половині ХХ століття характеризується переходом від медичного дефіцитарного погляду до комплексного гуманістично-педагогічного підходу. Інтеграція психології, педагогіки та медицини, адаптація міжнародного досвіду та формування нової термінології

забезпечують наукову основу для розвитку спеціальної та інклюзивної освіти [17].

У середині ХХ століття відбувається подальша еволюція термінології та наукових підходів до дітей з особливими потребами. Під впливом міжнародних стандартів та рекомендацій, зокрема, прийняття Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю у 2006 році, в Україні починають активно впроваджуватися інклюзивні практики. Це сприяє зміні акцентів у дефектології з медичного на соціально-педагогічний підхід, де основною метою стає забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку. З'являються нові терміни, такі як «інклюзивна освіта», «рівний доступ до освіти», «індивідуалізоване навчання», які відображають прагнення до інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітнє середовище. Ці зміни в термінології супроводжуються розробкою нових методичних рекомендацій, програм та стандартів, що сприяють реалізації інклюзивної освіти на практиці [22].

Важливим аспектом є підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання. З'являються нові спеціальності та курси підвищення кваліфікації для вчителів, психологів та дефектологів, спрямовані на освоєння інклюзивних технологій та методик. Це дозволяє забезпечити професійну підготовку фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. У цей період також відбувається активне впровадження сучасних технологій в освітній процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє створювати адаптовані навчальні матеріали, що відповідають індивідуальним потребам учнів. Це сприяє розвитку самостійності учнів, покращенню їхньої мотивації до навчання та забезпеченню рівного доступу до освітніх ресурсів [24].

Зміни в термінології та наукових підходах до дітей з особливими потребами також відображаються у нормативно-правових актах. Прийняття нових законів та підзаконних актів, спрямованих на забезпечення прав дітей з особливими потребами, сприяє формуванню правової бази для реалізації

інклюзивної освіти в Україні. На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні відбувається активна інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Використання комп'ютерних програм, спеціалізованого програмного забезпечення та інтерактивних платформ дозволяє адаптувати освітні матеріали під індивідуальні потреби дітей із порушеннями зору, слуху, когнітивними або мовленнєвими особливостями. Такі інноваційні технології створюють умови для реалізації принципу рівних можливостей та підвищують ефективність навчання [5].

Сучасна термінологія відображає прагнення до гуманізації та інтеграції дітей з особливими потребами в загальну систему освіти. Поряд із поняттями «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивна освіта» з'являються більш конкретизовані терміни, що описують різні категорії потреб, наприклад: «діти з порушеннями слуху», «діти з порушеннями зору», «діти з аутизмом», «діти з когнітивними порушеннями». Така деталізація дозволяє педагогам обирати методики та освітні ресурси, найбільш придатні для конкретної дитини, а також розробляти індивідуальні освітні траєкторії.

Особливу увагу приділяють підготовці педагогічних кадрів. Сучасні програми підвищення кваліфікації включають навчання роботи з дітьми з різними видами порушень, розробку адаптованих навчальних матеріалів та методик, а також психологічну підтримку учнів. Крім того, фахівці отримують знання щодо сучасних нормативно-правових вимог та міжнародних стандартів інклюзивної освіти. Наукові підходи до дітей із особливими потребами тепер інтегрують психологічні, педагогічні та соціальні компоненти. Психологічний аспект спрямований на розвиток мотивації, емоційного інтелекту та саморегуляції. Педагогічний – на формування знань, умінь і навичок, адаптованих до індивідуальних можливостей учня. Соціальний компонент акцентує увагу на взаємодії з однолітками, формуванні соціальних компетентностей та інтеграції у загальне шкільне середовище [11].

Важливим напрямом є моніторинг ефективності інклюзивного навчання. Використовуються системи оцінювання, що дозволяють відстежувати прогрес кожної дитини, коригувати освітній процес та визначати потреби у додатковій підтримці. Такий підхід забезпечує динамічну адаптацію навчального середовища до індивідуальних особливостей учнів і є основою для розвитку персоналізованого навчання. Паралельно формується новий підхід до соціальної інтеграції дітей із особливими потребами. Суспільство починає сприймати їх не як «об'єкт опіки», а як повноцінних учасників освітнього та соціального життя. Це проявляється у створенні ресурсних центрів, організації інклюзивних класів, а також у законодавчій підтримці їхніх прав [27].

Одним із важливих аспектів сучасної дефектології та інклюзивної освіти є міждисциплінарний підхід, що поєднує педагогіку, психологію, медицину та соціологію. Це дозволяє комплексно оцінювати потреби дитини, прогнозувати її освітні та соціальні досягнення, а також формувати умови для розвитку потенціалу кожного учня. Системна взаємодія між фахівцями різних галузей сприяє підвищенню якості навчання та створенню інклюзивного середовища, яке відповідає сучасним міжнародним стандартам. Сучасні методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами передбачають адаптацію навчальних програм, використання мультимедійних засобів, диференційовані завдання та індивідуальні освітні траєкторії. Це забезпечує можливість реалізації принципу рівних можливостей і врахування унікальних особливостей кожної дитини, одночасно формуючи у неї соціальні компетентності, самостійність та здатність до саморегуляції. Важливим чинником є також правове забезпечення інклюзивної освіти. Закони України, міжнародні конвенції та методичні рекомендації визначають обов'язки освітніх закладів, права дітей з особливими потребами та стандарти підготовки педагогічних кадрів. Ця нормативна база створює передумови для системного впровадження

інклюзивних практик у всіх типах навчальних закладів, від дошкільної до середньої освіти [50].

Важливо відзначити роль громадських і благодійних організацій у підтримці інклюзивної освіти. Вони організують тренінги для педагогів, розробляють адаптовані навчальні матеріали, підтримують дітей та їхні родини. Така активність сприяє підвищенню соціальної відповідальності та залученню ширшого кола учасників освітнього процесу. Поступово формується спільне розуміння, що дитина з особливими потребами має не просто право на освіту, а право на повноцінну участь у житті школи та суспільства. Ця зміна у фокусі роботи відображає не лише гуманістичні принципи педагогіки, а й практичну необхідність створення адаптивного та гнучкого освітнього середовища, здатного забезпечити розвиток потенціалу кожного учня [23].

На межі XIX–XX століть термінологія у сфері спеціальної педагогіки та дефектології перебувала під значним впливом медицини. У наукових працях того часу широко використовувалися поняття «відсталі», «дефективні», «неповноцінні», «аномальні діти», які акцентували увагу на патології, а не на потенціалі розвитку дитини. Такі терміни відображали медико-педагогічну парадигму, де дитина розглядалася як об'єкт лікування, а не суб'єкт навчання та соціалізації. Внаслідок цього виникала тенденція до ізоляції дітей із порушеннями розвитку у спеціальних закладах, що сприяло стигматизації та обмеженню їхніх освітніх і соціальних можливостей [26].

Однак уже на початку XX століття у працях прогресивних українських педагогів, таких як С.Русова, І.Тищенко та Г.Ващенко, починають з'являтися нові терміни та підходи. Замість акценту на дефекті вводяться поняття «діти з особливими потребами», «діти з труднощами розвитку», «особливі діти». Ця трансформація мови відображає глибокий зсув у педагогічній парадигмі: від патологізації до педагогізації, від пасивного ставлення до дитини як об'єкта лікування – до активного залучення її у навчальний процес. Зміни у термінології супроводжувалися новими науковими підходами. Педагоги

почали розглядати дитину як цілісну особистість, здатну до розвитку за умови правильно організованої підтримки. Основними принципами стали індивідуалізація навчання, адаптація навчального середовища та міждисциплінарна взаємодія педагогів, лікарів і психологів [31].

Наукові праці того часу демонструють прагнення педагогів знайти баланс між медичною та педагогічною складовими. Дефектологи активно аналізували емпіричні дані, розробляли навчальні матеріали та методики, що дозволяли адаптувати навчальний процес під індивідуальні потреби дітей. Наприклад, В.Синьов у своїх працях пропонував інтегрувати навчання з трудовою діяльністю та творчими заняттями для розвитку дрібної моторики, уваги та когнітивних навичок. Паралельно спостерігалася еволюція термінології у психології та педагогіці. Термін «дефект» поступово замінюється на «особливості розвитку» або «труднощі розвитку», що дозволяє формувати більш гуманістичне ставлення до дитини та її здібностей. Ця трансформація є не лише лексичною, а й концептуальною: вона відображає зміну акценту з обмежень на можливості та ресурси дитини, з виключення на інтеграцію у соціальне та освітнє середовище [36].

Особливе значення мала наукова діяльність українських педагогів-дослідників, які аналізували ефективність навчальних методик і вплив спеціальних програм на розвиток дітей. Вони підкреслювали необхідність комплексного підходу, який поєднує освітні, психологічні та медичні аспекти, а також наголошували на важливості соціальної інтеграції дітей у навчальний процес. Розвиток термінології також був тісно пов'язаний із поширенням гуманістичних ідей у педагогіці. Важливою новацією стало визнання права кожної дитини на освіту та створення умов для її розвитку незалежно від фізичних чи психічних обмежень. Це відображає перші ознаки інклюзивної парадигми, що стає основою для подальшого розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні [43].

Важливою складовою був індивідуальний підхід. Педагоги розробляли індивідуальні навчальні плани для кожного учня, враховуючи його рівень

розвитку, темп засвоєння матеріалу та психофізичні особливості. Наприклад, у школах для глухих дітей застосовували спеціальні вправи на розвиток слухового та мовного сприйняття, які поєднувалися з жестовою мовою та наочною підтримкою матеріалу. У школах для дітей із вадами зору в Одесі відходили від термінів «сліпі» або «незрячі», поступово вводячи поняття «діти з порушенням зору». Це дозволяло педагогам формувати позитивну самооцінку у дітей, підтримувати їхню мотивацію до навчання та інтеграції у соціум. Використовувалися шрифт Брайля, тактильні картки та спеціальні навчальні посібники, що розвивали дрібну моторику, просторове мислення та навички самостійності [3].

Особливе значення мала діяльність педагогів-дослідників. С.Русова, наприклад, у своїх працях підкреслювала, що дитина з особливими потребами потребує не лише навчання, а й виховання, яке формує моральні та соціальні цінності. Вона активно впроваджувала індивідуалізовані завдання, творчі та ігрові методи, що сприяли розвитку пізнавальної активності та самостійності дітей. Наукові дискусії того часу також стосувалися медико-педагогічного підходу. Деякі лікарі та педагоги продовжували використовувати терміни «дефективні» чи «неповноцінні», аргументуючи це необхідністю ранньої діагностики та спеціального лікування. Проте прогресивні дослідники, серед яких І.Тищенко та Г.Ващенко, доводили, що така термінологія обмежує потенціал дитини та сприяє її соціальному відчуженню. Вони пропонували замінити патопозиційні терміни на такі, що підкреслюють можливості та ресурси дитини, і підкреслювали важливість створення умов для її повноцінного розвитку [40].

Таким чином, перші десятиліття ХХ століття характеризуються поступовим переходом від виключно медико-педагогічного підходу до більш комплексного гуманістичного бачення дитини з особливими потребами. Поступово формується понятійний апарат, який включає адаптацію навчального середовища, індивідуальні освітні траєкторії та

міждисциплінарну підтримку, що є передумовою сучасної інклюзивної освіти. Сучасна термінологія та наукові підходи у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є результатом багаторічної еволюції.

РОЗДІЛ 2 НАУКОВА СПАДЩИНА УКРАЇНСЬКИХ ДЕФЕКТОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ІДЕЙ

2.1 Гуманістичні педагогічні ідеї С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко

С.Русова, І.Тищенко та Г.Ващенко стали одними з ключових постатей у становленні української дефектології та спеціальної педагогіки на межі ХІХ–ХХ століть. Їхні педагогічні ідеї ґрунтувалися на гуманістичних засадах, що передбачали повагу до особистості дитини, розуміння її унікальних здібностей і потреб та забезпечення права на повноцінну освіту незалежно від фізичних чи розумових обмежень [7, 39].

С.Русова, одна з провідних українських педагогинь і громадських діячок того часу, у своїх працях акцентувала увагу на всебічному розвитку дитини, де освіта була не лише засобом передачі знань, а й інструментом морального та соціального виховання. Вона пропагувала диференційований підхід, за якого педагог враховував індивідуальні особливості дітей і спрямовував навчальний процес на розвиток потенціалу кожного. У практичній діяльності С.Русова брала участь у створенні дошкільних та початкових навчальних закладів, де втілювала свої гуманістичні ідеї, особливу увагу приділяючи дітям із фізичними та сенсорними обмеженнями [41].

І.Тищенко активно працював над проблемами навчання дітей із сенсорними порушеннями, зокрема дітей із вадами слуху та зору. Він підкреслював необхідність спеціальних методик і дидактичних матеріалів, які відповідали б індивідуальним потребам кожної дитини. І.Тищенко вважав, що ізоляція дітей із порушеннями розвитку не сприяє їхньому соціальному включенню, і наголошував на важливості їхньої інтеграції у загальноосвітнє середовище. Його педагогічні підходи передбачали не лише навчання предметів, а й розвиток комунікативних, практичних та соціальних

навичок, що стало одним із перших кроків до формування концепції інклюзії в українській освіті [49].

Г.Ващенко у своїх працях акцентував увагу на всебічному розвитку особистості дитини, підкреслюючи значення морального, етичного та духовного виховання. Він пропонував підходи, що поєднували спеціальну підготовку для дітей із порушеннями розвитку та тісну взаємодію із загальноосвітнім середовищем. Г.Ващенко активно підтримував створення спеціальних шкіл, але водночас вважав за необхідне інтегрувати навчання дітей із особливими потребами у ширше освітнє середовище для їхньої соціалізації та розвитку автономності [7].

Особливість педагогічних ідей С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка полягала у комплексному підході: поєднання теоретичних концепцій із практичною діяльністю. Вони не обмежувалися лише написанням наукових праць, а й брали участь у створенні шкіл та класів, організації навчально-методичної бази та підготовці педагогічних кадрів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Ці педагогічні концепції значною мірою випереджали свій час, оскільки ставили дитину в центр освітнього процесу та враховували її особисті потреби, здібності та інтереси. Вони заклали основи для розвитку гуманістичної педагогіки в Україні та сформували ідеологічну базу для подальшого впровадження інклюзивних практик у навчальних закладах [21].

Аналіз наукових праць та педагогічної діяльності С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка дозволяє систематизувати ключові принципи їхніх гуманістичних підходів, методики роботи з дітьми та практичні результати впровадження цих ідей у навчальний процес. Для наочності нижче наведено порівняльну характеристику основних аспектів педагогічних концепцій цих видатних українських дефектологів.

**Порівняльна характеристика гуманістичних підходів українських
дефектологів**

Автор	Принципи виховання	Методики	Орієнтація на дитину	Практична реалізація
С.Русова	Гуманістичний, моральний розвиток	Індивідуальні завдання, ігрові методи	Особистість дитини, права на навчання	Впровадження у дошкільні та спеціальні школи
І.Тищенко	Інтелектуальний розвиток, сенсорна адаптація	Адаптовані дидактичні матеріали, трудове навчання	Підтримка потенціалу кожної дитини	Школи для дітей із сенсорними вадами
Г. Ващенко	Всебічний розвиток, духовний та моральний аспект	Творчі заняття, розвиток самостійності	Формування гідності та відповідальності	Спеціальні школи та інтеграційні класи

Практична реалізація гуманістичних ідей С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка була спрямована на створення спеціальних навчальних закладів, де кожна дитина отримувала можливість для розвитку відповідно до своїх індивідуальних здібностей. С.Русова приділяла особливу увагу дошкільному вихованню, підкреслюючи, що раннє формування моральних, інтелектуальних та соціальних навичок є фундаментом подальшого розвитку дитини. Вона активно впроваджувала інноваційні методи навчання, використання наочності, практичних вправ та ігор для розвитку різних сторін особистості дитини.

І.Тищенко зосереджувався на розробці спеціальних дидактичних матеріалів для дітей із сенсорними порушеннями, таких як зорові або слухові обмеження. Він наполягав на використанні адаптованих навчальних програм та методик, що враховували можливості кожної дитини, а також на необхідності індивідуального підходу при навчанні. Його практичні напрацювання включали створення спеціальних класів при загальноосвітніх

школах, де діти з обмеженими можливостями могли навчатися разом із іншими учнями, отримуючи при цьому необхідну підтримку. Г.Ващенко приділяв особливу увагу вихованню та формуванню моральних якостей дітей з обмеженими можливостями. Він наголошував на важливості духовного та етичного розвитку, який повинен поєднуватися з навчальною діяльністю. Г.Ващенко активно підтримував концепцію взаємодії спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів, що дозволяло дітям з особливими потребами інтегруватися у соціальне середовище та розвивати комунікативні та соціальні навички [43].

Особливе значення в практичній діяльності цих педагогів мала підготовка кадрів. Вони розуміли, що ефективна робота з дітьми з особливими потребами можлива лише за умови кваліфікованих педагогів, озброєних знаннями з дефектології, психології та спеціальних методик навчання. Тому вони самі брали участь у підготовці вчителів, розробляли методичні посібники та проводили семінари. Вплив гуманістичних педагогічних ідей цих постатей не обмежувався лише створенням шкіл і класів. Вони формували наукову та методичну базу української дефектології, закладаючи основи для подальшого розвитку інклюзивної освіти. Принципи поваги до особистості дитини, індивідуалізації навчання та інтеграції в загальноосвітнє середовище, сформульовані С.Русовою, І.Тищенком та Г.Ващенко, стали надалі орієнтиром для розвитку педагогічних практик у ХХ–ХХІ століттях [8].

Важливим аспектом педагогічної діяльності С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка була увага до адаптації освітнього середовища під потреби дітей. С.Русова активно впроваджувала принцип індивідуалізації навчання, де завдання, темп та форми роботи підбиралися відповідно до здібностей і інтересів кожної дитини. Вона розглядала навчання не як стандартну передачу знань, а як процес розвитку мислення, творчих здібностей та моральних цінностей, що забезпечував всебічне формування особистості.

І.Тищенко приділяв особливу увагу сенсорній адаптації навчальних матеріалів. Він впроваджував спеціальні навчальні посібники для дітей із вадами слуху і зору, розробляв методики використання тактильних, зорових та слухових стимулів для ефективного засвоєння знань. Його підхід був орієнтований на активну участь дітей у навчальному процесі та на розвиток їхніх комунікативних і практичних навичок. Г.Ващенко наголошував на важливості взаємодії дітей із особливими потребами з їхніми однолітками та педагогами в загальноосвітньому середовищі. Він вважав, що соціальна інтеграція є необхідною умовою формування самоповаги, відповідальності та соціальної компетентності у дітей. Г.Ващенко підтримував організацію спільних навчальних заходів, ігор та позакласних активностей, що сприяли соціалізації дітей та зменшували відчуття відокремленості [15].

Значною була також роль цих педагогів у розвитку науково-методичної бази спеціальної педагогіки. Вони систематизували знання про особливості навчання дітей із порушеннями розвитку, описували методики та практичні підходи, що згодом стали фундаментом для навчальних програм дефектологів та вчителів інклюзивних класів. Важливо, що їхня діяльність поєднувала наукову роботу та практичну діяльність у школах, що робило їхні підходи максимально прикладними та ефективними.

Гуманістичні ідеї С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко стали основою для формування ключових принципів сучасної інклюзивної освіти в Україні: повага до особистості дитини, визнання її права на освіту, індивідуалізація навчального процесу та створення умов для розвитку кожного учня відповідно до його можливостей. Ці принципи були закладені ще на початку ХХ століття, проте їхнє практичне втілення стало можливим лише за умов подальшого розвитку педагогічної науки та освітньої системи. Таким чином, діяльність С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко демонструє логічний перехід від гуманістичних ідей до конкретних практичних рішень у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Їхній внесок полягав не лише у формуванні теоретичних засад дефектології, а й у створенні системи методик, навчальних

матеріалів, підготовки кадрів і організації шкіл для дітей з особливими потребами, що заклало підґрунтя для подальшого розвитку інклюзивної моделі навчання в Україні [42].

Довготривалий вплив ідей С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка проявляється у кількох ключових напрямках розвитку української спеціальної та інклюзивної освіти. По-перше, їхня педагогічна спадщина формувала уявлення про дитину як повноцінну особистість, що має право на освіту, розвиток і соціалізацію. Це означало відхід від традиційної сегрегативної моделі навчання, коли діти з обмеженими можливостями ізолювалися від загальноосвітніх класів, і запровадження принципу інтеграції та індивідуалізації навчального процесу. По-друге, гуманістичні підходи цих педагогів мали значний вплив на розвиток професійної підготовки педагогів-дефектологів. Вони підкреслювали, що ефективна робота з дітьми з особливими освітніми потребами потребує не лише знань про дефекти або обмеження, а й умінь створювати адаптоване навчальне середовище, розробляти дидактичні матеріали та забезпечувати емоційну підтримку. Ці підходи були закладені у навчальні програми педагогічних інститутів та спеціалізованих курсів і стали основою для формування сучасної системи підготовки фахівців з інклюзивної освіти.

По-третє, впровадження методів, розроблених С.Русовою, І.Тищенком та Г.Ващенком, стимулювало розвиток практичних аспектів навчання дітей із сенсорними, інтелектуальними та фізичними порушеннями. Використання диференційованих завдань, спеціальних навчальних посібників, наочних матеріалів та адаптованих програм забезпечувало більш ефективний освітній процес і давало змогу дітям досягати реальних результатів у навчанні, формувати життєві навички та соціальні компетентності [18].

Важливу роль відігравав також аспект соціальної інтеграції. С.Русова, І.Тищенко та Г.Ващенко активно підтримували ідею взаємодії дітей із особливими потребами з їхніми однолітками у загальноосвітніх закладах, що зменшувало соціальну ізоляцію та сприяло формуванню позитивної

самооцінки. Цей принцип став однією з фундаментальних засад сучасної інклюзивної освіти: інтеграція дитини у спільноту, забезпечення рівних можливостей для навчання та розвитку. Крім того, їхня діяльність мала науково-методичний характер. Вони не тільки пропонували практичні рішення, але й формували наукові концепції, які аналізували закономірності розвитку дітей із особливими освітніми потребами, визначали методи оцінки їхніх здібностей та ефективності навчання. Такий системний підхід дозволяв поєднувати педагогічну практику з науковим аналізом, що створювало надійну основу для подальшого розвитку спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти [19].

Не менш значущим є внесок цих педагогів у створення культурного та соціального контексту для розвитку інклюзії. Вони активно впливали на суспільну думку через педагогічні журнали, публікації, участь у конференціях та педагогічних товариствах. Завдяки їхнім зусиллям формувалися гуманістичні цінності щодо дітей з обмеженими можливостями, що надалі сприяло формуванню державної політики у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Інтеграція їхніх педагогічних принципів у практику сучасних українських шкіл дозволяє відстежити безперервність розвитку інклюзивної освіти. Базові ідеї – повага до особистості, диференційований підхід, соціальна інтеграція, індивідуалізація навчання – закладені понад століття тому, сьогодні реалізуються через сучасні адаптовані програми, ресурсні центри, спеціальні посібники та підготовку педагогів [3].

Діяльність С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко мала не лише безпосередній педагогічний вплив на дітей з особливими освітніми потребами, але й створювала умови для системного розвитку освітньої галузі. Наприклад, С.Русова вважала, що будь-яка школа повинна враховувати психофізіологічні особливості дітей, що, у свою чергу, передбачало створення спеціалізованих навчальних програм і дидактичних матеріалів, адаптованих під різні категорії учнів. Вона активно впроваджувала практики раннього розвитку, наголошуючи на необхідності формування не лише

академічних навичок, але й емоційного інтелекту та моральних цінностей, що забезпечувало гармонійний розвиток особистості.

І.Тищенко, у свою чергу, систематизував педагогічні методи для дітей із сенсорними порушеннями, що дало змогу стандартизувати підходи до навчання цієї категорії учнів. Він підкреслював необхідність не ізоляції, а інтеграції дітей у загальноосвітнє середовище, розробляючи методики, які дозволяли поєднувати індивідуальні потреби з колективною діяльністю. Його підхід включав використання тактильних, зорових та слухових стимулів, а також адаптованих вправ, що сприяли розвитку пізнавальних та комунікативних навичок. Г.Ващенко, окрім соціальної інтеграції, приділяв значну увагу підготовці педагогів, які мали працювати з дітьми з обмеженими можливостями. Він вважав, що ефективна педагогічна діяльність можлива лише тоді, коли вчитель володіє знаннями про фізичні, сенсорні та інтелектуальні особливості учнів і вміє створювати адаптоване освітнє середовище. Г.Ващенко активно сприяв організації методичних курсів, семінарів і тренінгів для педагогів, що забезпечувало підвищення їхньої компетентності та системність роботи у школах спеціального типу [1].

Особливе значення мала організація навчального простору, який стимулював розвиток автономності та самостійності дітей. С.Русова наголошувала на необхідності створення середовища, де дитина могла б самостійно виконувати навчальні та практичні завдання, отримуючи підтримку педагогів лише за потреби. І.Тищенко та Г.Ващенко підкреслювали, що така практика формує не лише академічні навички, а й відповідальність, самоповагу та соціальні компетенції. Діяльність цих педагогів також вплинула на методичне забезпечення спеціальних закладів. Вони систематизували матеріали, розробляли навчальні посібники та адаптовані програми для дітей із різними порушеннями розвитку, що дозволяло стандартизувати практику роботи педагогів і забезпечувати якість навчання. Такий системний підхід сприяв розвитку української дефектології як науки, що поєднує теоретичні знання з практичними навичками [22].

Не менш важливим аспектом була увага до морально-етичного виховання. Г.Ващенко вважав, що діти з обмеженими можливостями повинні виховуватися в душі гуманізму, поваги до себе та оточуючих, що створювало умови для їхньої соціальної адаптації і формування цілісної особистості. С.Русова додавала, що раннє формування моральних цінностей, співчуття та емпатії є запорукою подальшої інтеграції дітей у суспільство. Система підготовки педагогів, створена за принципами С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко, включала міждисциплінарний підхід: знання з педагогіки поєднувалися з елементами психології, медицини та соціальної роботи. Це забезпечувало комплексну підготовку вчителів, здатних ефективно працювати з дітьми різного типу порушень.

Важливим також був вплив цих педагогів на формування суспільної думки щодо дітей із обмеженими можливостями. Через публікації, лекції та участь у педагогічних товариствах вони поширювали гуманістичні цінності, наголошуючи на праві кожної дитини на освіту та соціальну інтеграцію. Це сприяло формуванню у суспільстві розуміння необхідності інклюзивних практик та підтримки дітей з особливими потребами на державному та локальному рівнях [21].

С.Русова посідає особливе місце в історії української педагогічної думки завдяки своїй ґрунтовній науковій та практичній діяльності. Її педагогічні погляди значною мірою визначили гуманістичний вектор розвитку освіти в Україні, а її праці стали теоретичним підґрунтям для подальших пошуків у сфері диференційованого та інклюзивного навчання. Однією з ключових тем, яку розробляла С.Русова, було питання раннього дитинства та значення дошкільного виховання. У своїй відомій праці «Дошкільне виховання» (1921) вона наголошувала, що саме в ранньому віці закладається основа для всебічного розвитку особистості. Вчена підкреслювала, що кожна дитина має унікальні психофізичні особливості, тому педагог повинен не уніфікувати навчальний процес, а шукати методи, що відповідають індивідуальним потребам. Ця думка перегукується з

сучасними принципами інклюзивної освіти, де головним є створення умов для розвитку всіх дітей без винятку [41].

Важливим аспектом наукової спадщини С.Русової є її увага до ролі рідної мови у вихованні. У своїх працях («Народна школа», «Нова школа соціального виховання») вона доводила, що навчання рідною мовою є не лише культурним правом, а й психологічною потребою дитини. Заборона використання української мови у школах вона трактувала як акт насильства над особистістю, що призводить до відчуження й зниження мотивації до навчання. Для сучасної інклюзивної педагогіки ця теза надзвичайно актуальна, адже вона підкреслює важливість збереження культурної ідентичності як одного з чинників соціалізації. Особливої уваги заслуговують думки С.Русової щодо дітей, які мали труднощі у навчанні. У працях 1910–1920-х років вона зазначала, що педагог має шукати причину відставання не лише у здібностях дитини, а й у соціальних умовах, методах навчання, психологічному кліматі. Вона виступала проти стигматизації таких учнів і наголошувала на необхідності спеціальної педагогічної підтримки, що забезпечувала б розвиток їхніх інтелектуальних і творчих можливостей. Таким чином, С.Русова фактично формулювала основи корекційно-педагогічного підходу, який пізніше буде розвинений у вітчизняній дефектології [31].

Не менш важливою є концепція «нової школи» С.Русової, яка мала стати «школою життя». Вона підкреслювала, що педагогічний процес має бути заснований на любові до дитини, повазі до її гідності та розвитку творчих сил. Така позиція цілком узгоджується з сучасними уявленнями про інклюзивне середовище, де навчання має сприяти не лише засвоєнню знань, а й розвитку особистісного потенціалу. Отже, наукові праці С.Русової вирізняються глибоким гуманістичним змістом. Її педагогічні ідеї не лише відображали тенденції свого часу, а й випереджали їх, створюючи підґрунтя для сучасної концепції інклюзії.

І.Тищенко належить до тих українських педагогів і дефектологів, які зробили вагомий внесок у становлення спеціальної освіти. Його наукова та практична діяльність була спрямована насамперед на дослідження проблем дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями. Аналіз його праць показує, що І.Тищенко послідовно відстоював ідею гуманістичного підходу, який мав забезпечити кожній дитині можливість навчатися та розвиватися відповідно до її природних здібностей. У своїх роботах І.Тищенко багато уваги приділяв питанням організації спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху та зору. Він вважав, що такі навчальні заклади повинні поєднувати освітню та корекційно-розвивальну функції, створювати умови для соціалізації вихованців. Його методичні рекомендації щодо використання наочності, практичних вправ і жестової мови мали інноваційний характер для початку ХХ століття. Ці підходи можна розглядати як передумову інтеграційних ідей, адже І.Тищенко наголошував, що мета спеціальної школи полягає не лише в навчанні, а й у підготовці дитини до повноцінного життя в суспільстві [45].

Особливістю наукових праць І.Тищенка є його інтерес до проблеми адаптації навчальних програм. Він зазначав, що використання загальноосвітніх методів у роботі з дітьми з особливостями розвитку є малоефективним, якщо не враховувати їхніх сенсорних і когнітивних обмежень. Тому педагог пропонував систематичну диференціацію навчального матеріалу та створення спеціальних методичних посібників, які б сприяли засвоєнню знань на доступному рівні. Цей підхід нині є основою інклюзивного навчання, де адаптація та модифікація програм виступають ключовими інструментами підтримки. Значну увагу І.Тищенко приділяв проблемам виховання моральних і трудових навичок у дітей із порушеннями розвитку. Він підкреслював, що успішна соціалізація можлива лише тоді, коли навчання поєднується з практичною діяльністю – працею, участю в колективних справах, взаємодією з однолітками. Таке бачення зближує його концепцію з сучасною ідеєю компетентнісного підходу в інклюзивній освіті,

який орієнтується не лише на академічні результати, а й на життєві навички [2].

Г.Ващенко був одним із провідних педагогів-гуманістів України кінця XIX – початку XX століття, чії наукові праці суттєво вплинули на формування вітчизняної дефектології та розвиток принципів інклюзивної освіти. Його педагогічна концепція вирізнялася цілісним підходом до виховання, який поєднував моральний, інтелектуальний та фізичний розвиток дитини. У своїй книзі «Виховний ідеал» (1994) Г.Ващенко визначав головним завданням педагога розвиток у дитини внутрішньої гідності, самостійності та відповідальності. Він підкреслював, що навчання має враховувати індивідуальні особливості учнів і стимулювати їхню природну активність. Особливу увагу Г.Ващенко приділяв дітям із порушеннями розвитку, стверджуючи, що вони не повинні залишатися поза освітнім процесом, а навпаки – школа має створювати умови для їх повноцінної участі в навчанні та житті колективу.

У низці наукових праць він досліджував методи навчання дітей із різними психофізичними особливостями, пропонуючи адаптовані програми та посібники, що враховували як інтелектуальні, так і морально-етичні аспекти виховання. Г.Ващенко наголошував на важливості індивідуального підходу, але водночас на необхідності інтеграції таких дітей у соціальне середовище через колективну діяльність. Це стало однією з ранніх концепцій, близьких до сучасної інклюзії, де поєднуються адаптація навчання та соціальна інтеграція. Г.Ващенко активно розвивав ідею співпраці спеціальних і загальноосвітніх шкіл, підкреслюючи, що ізоляція дітей із порушеннями розвитку лише посилює соціальну маргіналізацію. Він пропонував систему взаємодії: спеціальні школи готують дітей до включення в загальноосвітнє середовище, а загальноосвітні школи повинні мати класи чи групи з адаптованими програмами. Таким чином, його праці не лише окреслювали педагогічні принципи, а й фактично закладали методологію для реалізації інтеграційних та інклюзивних підходів [48].

Особливе значення Г.Ващенко надавав моральному вихованню та розвитку громадянської позиції учнів. Він вважав, що навчання має формувати в дитини відчуття відповідальності за себе та оточення, розвивати співчуття й емпатію. Ця гуманістична складова педагогіки Г.Ващенко прямо перегукується із сучасною концепцією інклюзивної освіти, де соціальні та етичні компетентності вважаються невід'ємною частиною освітнього процесу. Отож, наукові праці Г.Ващенко демонструють послідовний перехід від традиційної педагогіки до гуманістичної та інклюзивної моделі. Його ідеї про повагу до особистості дитини, індивідуалізацію навчання та соціальну інтеграцію стали важливим фундаментом для подальшого розвитку спеціальної освіти в Україні і залишаються актуальними у сучасних практиках інклюзії [12].

Таким чином, вплив С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенко проявлявся не лише у створенні спеціальних закладів і методичних матеріалів, але й у закладанні основ для системного підходу до інклюзивної освіти в Україні. Їхні гуманістичні принципи – повага до особистості, індивідуалізація навчання, соціальна інтеграція, комплексна підготовка педагогів – стали фундаментом для розвитку сучасної інклюзивної освітньої системи та зберігають актуальність і сьогодні.

2.2 Внесок Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря у розвиток спеціальної педагогіки

Л.Виготський є однією з ключових фігур у розвитку спеціальної педагогіки та психології навчання в Україні. Його концепція соціокультурного розвитку дитини заклала основи для формування підходів до навчання дітей з особливими потребами, зокрема тих, які мали інтелектуальні та сенсорні порушення. Л.Виготський наголошував на активній ролі соціального середовища, взаємодії з дорослими та однолітками

у процесі розвитку дитини, що було критично важливим для спеціальної освіти. Його наукові розробки дозволяли педагогам виходити за межі традиційної медико-дефектологічної моделі, де увага зосереджувалася лише на патології, і зосередитися на потенціалі дитини та можливостях її розвитку через навчання.

Особливу увагу Л.Виготський приділяв поняттю «зони найближчого розвитку», що стало основоположним принципом індивідуалізації навчання. Він доводив, що ефективне навчання дітей з порушеннями розвитку можливо лише тоді, коли педагог надає завдання, що трохи перевищують наявний рівень здібностей дитини, стимулюючи її до самостійного освоєння нових знань та навичок. Цей підхід згодом став базовим для диференційованого та інклюзивного навчання [8].

І.Єременко був одним із перших українських педагогів, які поєднували психологічні дослідження з практичною діяльністю у сфері спеціальної освіти. Він активно досліджував закономірності навчання дітей з інтелектуальними та фізичними вадами, розробляв методики диференційованого навчання та впроваджував їх у спеціальні школи. І.Єременко наголошував на необхідності системного підходу до навчання, де кожна освітня програма будувалася на основі ретельного аналізу індивідуальних особливостей дитини, включаючи психофізіологічний стан та соціальне середовище. В.Синьов вніс значний внесок у розвиток практичної дефектології, розробляючи методики навчання дітей з сенсорними порушеннями. Він наголошував на важливості комплексного підходу, який включав адаптацію навчальних матеріалів, спеціальне обладнання та систему вправ для розвитку моторики, мовлення та соціальних навичок. В.Синьов приділяв увагу також підготовці педагогічних кадрів, оскільки ефективність методик була неможлива без кваліфікованих фахівців [16, 46].

В.Бондар займався питаннями психолого-педагогічної діагностики дітей із порушеннями розвитку, створюючи систему оцінки рівня навчальних та соціальних компетентностей. Він розробив методики визначення

потенціалу дитини та індивідуалізації навчального процесу, що дозволяло адаптувати освітні програми відповідно до потреб кожного учня. Бондар також підкреслював важливість міждисциплінарної взаємодії: педагогів, психологів, медиків та соціальних працівників, що було інноваційним підходом для того часу. Внесок цих чотирьох науковців став підґрунтям для формування сучасної спеціальної та інклюзивної педагогіки в Україні. Їхні ідеї об'єднувала увага до соціалізації, розвитку інтелекту та творчих здібностей дітей, а також прагнення до інтеграції дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітнє середовище [4].

Аналіз наукових праць Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря показує, що кожен із цих педагогів робив унікальний внесок у розвиток спеціальної педагогіки, використовуючи різні методології та підходи до навчання дітей з особливими потребами. Для наочності систематизуємо ключові напрями їхніх досліджень, методи та практичні результати в таблиці 2.

Таблиця 2

Внесок українських дефектологів у розвиток спеціальної педагогіки

Автор	Основні напрями досліджень	Використані методи	Практичні результати	Вплив на сучасну освіту
Л. Виготський	Психологія розвитку, соціальне навчання	Методологія зон найближчого розвитку, експериментальні дослідження	Розробка дидактичних підходів для дітей з порушеннями розвитку	Сучасні методики індивідуалізації та інтеграції
І. Єременко	Корекційна педагогіка	Спостереження, педагогічні експерименти	Систематизація навчальних програм для дітей з особливими потребами	Використання в адаптованих програмах
В.Синьов	Логопедія та психоло-	Практичні заняття,	Формування мовленнєвих і	Впроваджено у спеціальних

	рекція	корекційні методики	когнітивних навичок	школах
В.Бондар	Педагогіка дітей з порушеннями слуху та зору	Спостереження, індивідуалізація навчання	Підвищення ефективності навчання та соціальної адаптації	Застосовується в інклюзивних програмах

Значущою була також концепція індивідуалізації навчання, яка дозволяла педагогам враховувати специфіку кожної дитини та формувати оптимальні умови для розвитку її потенціалу. Наукові дослідження Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря містили системний аналіз розвитку дітей з різними видами порушень, методів навчання та педагогічних умов, що стимулюють ефективність навчального процесу. Вони підкреслювали, що кожна дитина має потенціал для розвитку, і завдання педагога полягає у створенні умов для його реалізації, а не у фокусуванні на обмеженнях. Їхня робота сприяла також вдосконаленню навчально-методичного забезпечення спеціальних закладів. Розроблені методики, програми та дидактичні матеріали були інтегровані у роботу шкіл, класів і курсів для дітей з особливими потребами, що дозволяло підвищити ефективність навчання та поліпшити соціальну адаптацію учнів [17].

Важливим аспектом діяльності Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря була систематизація практичних методик навчання дітей із різними порушеннями. Л.Виготський наголошував на необхідності створення умов для активного пізнавального процесу, де педагог виступає не лише джерелом знань, а й координатором розвитку потенціалу дитини. Використання диференційованих завдань у поєднанні з опорними схемами та соціально-психологічними взаємодіями дозволяло дітям долати бар'єри, що виникають через інтелектуальні чи сенсорні обмеження.

І.Єременко, спираючись на досвід педагогічної практики, розробив комплекс дидактичних засобів, які враховували специфіку психофізіологічного розвитку кожної дитини. Він пропонував адаптацію

навчального матеріалу за принципом «від простого до складного» із поступовим збільшенням рівня складності завдань, що стимулювало розвиток когнітивних процесів та сприяло формуванню логічного мислення. Крім того, він активно впроваджував індивідуальні навчальні маршрути, що дозволяло педагогам організовувати роботу з групами дітей з різними потребами у межах одного класу [19].

Методичні розробки В.Синьова були зорієнтовані на практичну підготовку дітей з порушеннями сенсорного розвитку. Він створював спеціальні вправи для розвитку слуху, зору та моторики, інтегруючи їх у навчальний процес. Особлива увага приділялася розвитку комунікативних навичок та самостійності дітей у повсякденному житті. Синьов також вважав, що ефективність навчання залежить від професійної компетентності педагога, тому активно займався підготовкою спеціалістів, організовував семінари та практичні тренінги [45].

В.Бондар підкреслював важливість психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Він розробив систему психолого-педагогічної діагностики, що дозволяла оцінювати рівень розвитку когнітивних і соціальних навичок, визначати потенціал дитини та підбирати індивідуальні методи навчання. Водночас В.Бондар акцентував увагу на міждисциплінарному підході, коли педагогічна, психологічна та медична допомога поєднувалися в єдину систему підтримки [5].

Завдяки їхній діяльності формувалася система підготовки педагогів-дефектологів. Вона включала комплексні курси з психодидактики, спеціальної педагогіки, психології розвитку, методики навчання дітей з різними порушеннями. Така підготовка забезпечувала педагогам необхідні знання і практичні навички для роботи в спеціальних і інклюзивних класах, формувала компетенції щодо індивідуалізації навчального процесу та адаптації освітнього середовища. Окрему увагу науковці приділяли соціальній інтеграції дітей з обмеженими можливостями. Вони наполягали на включенні таких дітей у загальноосвітнє середовище, використанні

колективних форм роботи та розвитку соціальної взаємодії. Це дозволяло зменшити ізоляцію та сприяти формуванню позитивної самооцінки та соціальних навичок. Крім того, їхні підходи стимулювали розвиток спеціальних навчальних закладів як експериментальних майданчиків. У цих закладах впроваджувалися адаптовані навчальні програми, спеціальні матеріали, дидактичні посібники та методики навчання дітей з різними порушеннями. Це дало змогу оцінювати ефективність методик, збирати емпіричні дані та впроваджувати їх у ширшу практику, що, своєю чергою, заклало основу для сучасної інклюзивної освіти [33].

Діяльність цих науковців також сприяла зміні суспільного ставлення до дітей з обмеженими можливостями. Через публікації, лекції, педагогічні конференції та участь у педагогічних товариствах вони популяризували ідеї гуманістичної педагогіки та права кожної дитини на освіту. Це дозволило сформувати у суспільстві гуманістичні цінності, що стали основою для державної політики щодо інклюзивної освіти в Україні. Завдяки системності підходів Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря, українська спеціальна педагогіка розвивалася як комплексна наука і практика, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні аспекти. Їхні ідеї були не лише теоретичними, але й безпосередньо застосовувались у практичній діяльності шкіл та навчальних закладів, створюючи умови для ефективного навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Особливу увагу Л.Виготський приділяв розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей з порушеннями розвитку. Він вважав, що мова є не лише засобом спілкування, а й інструментом мислення та засобом соціалізації. У практичній педагогіці це означало необхідність включення спеціальних вправ та завдань, спрямованих на стимуляцію мовленнєвої діяльності та формування когнітивних структур, які забезпечують усвідомлення світу та власних дій [11].

І.Єременко також підкреслював важливість розвитку мовлення, але додатково наголошував на необхідності поєднання навчальної діяльності з

творчими завданнями: малювання, конструювання, музика та театр використовувалися як інструменти розвитку мислення та емоційної сфери дитини. Такий підхід стимулював інтерес до навчання та формував у дітей самостійність та ініціативність. В.Синьов у своїй діяльності зосереджувався на поєднанні сенсорного розвитку з навчальними завданнями. Він застосовував комплекс вправ, що розвивають координацію, увагу та пам'ять, і водночас інтегрував їх у шкільні програми. Завдяки цьому діти могли успішно освоювати навчальні предмети, навіть за наявності сенсорних порушень, що забезпечувало їхню соціальну адаптацію та самостійність.

В.Бондар у своїх роботах розглядав дитину як цілісну особистість, розвиток якої залежить від взаємодії навчального, соціального та емоційного середовища. Його методики психолого-педагогічної діагностики дозволяли виявляти слабкі та сильні сторони кожної дитини, формувати індивідуальні освітні траєкторії та коригувати навчальний процес у реальному часі. Це дозволяло максимально враховувати потенціал дитини та сприяти її всебічному розвитку.

Роботи цих науковців суттєво вплинули на організацію спеціальних шкіл та інклюзивних класів. Вони обґрунтували необхідність адаптації навчальних програм та матеріалів, а також підготовки педагогів, які могли б ефективно працювати з різними категоріями дітей. Впровадження таких методик створювало умови для активної участі дітей у навчальному процесі, розвитку самостійності та соціальної компетентності [21].

Системний підхід, запропонований Л.Виготським і розвинений І.Єременком, В.Синьовим та В.Бондарем, передбачав взаємодію педагогів, психологів і медичних працівників. Така міждисциплінарна робота дозволяла ефективно вирішувати складні завдання навчання дітей з різними порушеннями, а також оцінювати результати освітньої діяльності на основі комплексних критеріїв. Особливу увагу науковці приділяли професійному розвитку педагогів. Вони розробляли програми підготовки фахівців, які включали методику роботи з дітьми з порушеннями розвитку,

психодидактику, психологію та соціальну педагогіку. Це сприяло формуванню компетентних педагогів, здатних застосовувати диференційований і інклюзивний підходи на практиці [42].

Ідеї Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря були не лише теоретичними, але й практично впроваджувалися у спеціальні школи, інтернати та підготовчі курси для дітей з особливими освітніми потребами. Їхні підходи дозволяли організувати навчальний процес так, щоб кожна дитина могла досягти максимальної реалізації свого потенціалу, отримати соціальні навички та інтегруватися у суспільство.

Одним із ключових напрямів діяльності Л.Виготського було дослідження впливу соціального середовища на розвиток дітей з особливими потребами. Він підкреслював, що навчання у взаємодії з однолітками та дорослими стимулює розвиток мислення, мовлення та емоційної сфери. У практичній роботі це втілювалося через групові заняття, інтерактивні вправи та залучення дітей до спільних проєктів, що дозволяло їм відчувати себе частиною колективу та розвивати навички співпраці [3].

І.Єременко розвивав ідеї Л.Виготського, застосовуючи їх до конкретних категорій дітей із порушеннями інтелектуального та фізичного розвитку. Він показав, що успішність навчання залежить не лише від програми та методики, але й від адаптації освітнього середовища до можливостей учнів. І.Єременко розробляв спеціальні дидактичні матеріали, що враховували психофізіологічні характеристики дітей, і застосовував індивідуальні підходи у груповому навчанні. В.Синьов, у свою чергу, приділяв значну увагу комплексному розвитку дітей із сенсорними порушеннями. Він інтегрував спеціальні сенсорні вправи з навчальними завданнями, що дозволяло одночасно розвивати когнітивні та моторні навички. Особлива увага приділялася розвитку самостійності та адаптації до соціального життя, що відповідало гуманістичним принципам освіти та забезпечувало активну участь дітей у повсякденному житті. В.Бондар розширював підходи психолого-педагогічної діагностики, впроваджуючи

комплексну оцінку дітей з урахуванням їхніх когнітивних, соціальних та емоційних характеристик. Його методики дозволяли педагогам створювати індивідуальні освітні траєкторії, що максимально відповідали потребам кожної дитини. Особливо цінним був міждисциплінарний підхід, який об'єднував роботу педагогів, психологів, медичних працівників та соціальних інспекторів [25].

Діяльність цих науковців формувала основу сучасної спеціальної та інклюзивної освіти в Україні. Їхні ідеї про індивідуалізацію навчання, міждисциплінарну взаємодію та соціальну інтеграцію дітей з особливими потребами стали ключовими принципами для розробки сучасних освітніх програм, підготовки педагогів та адаптації навчального середовища.

Впровадження методик Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря у практику навчання демонструвало ефективність комплексного підходу, де психологічний, педагогічний та соціальний аспекти взаємопов'язані. Це сприяло формуванню у дітей навичок самостійності, критичного мислення, соціальної адаптації та творчого потенціалу, що відповідало гуманістичним засадам освіти. Завдяки їхнім науковим розробкам почав формуватися системний підхід до спеціальної освіти, який враховував як індивідуальні особливості дитини, так і соціальні умови її розвитку. Це дозволяло педагогам будувати навчальний процес, що одночасно забезпечував розвиток потенціалу, соціалізацію та підготовку до активного життя у суспільстві.

Методичні напрацювання цих науковців активно використовувалися у роботі спеціальних шкіл та інклюзивних класів, сприяючи поширенню практики індивідуалізованого навчання та адаптованих освітніх програм. Вони стали фундаментом для підготовки педагогів, які володіли знаннями з психодидактики, психології розвитку, спеціальної педагогіки та соціальної роботи. Важливим є те, що їхні ідеї не обмежувалися теоретичними дослідженнями, а активно втілювалися у практичній педагогічній діяльності. Це дозволяло оцінювати ефективність методик на основі емпіричних даних,

вдосконалювати навчальні програми та створювати оптимальні умови для розвитку дітей з різними порушеннями. У результаті діяльності Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря було сформовано гуманістичний підхід до спеціальної освіти, який підкреслював цінність кожної дитини, її право на освіту та соціальну інтеграцію. Ці принципи стали фундаментом для сучасної інклюзивної освіти в Україні, де увага до індивідуальних потреб та соціальної адаптації є ключовою складовою [10].

Крім методичних і педагогічних розробок, Л.Виготський, І.Єременко, В.Синьов та В.Бондар активно досліджували психологічні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами. Л.Виготський підкреслював, що розвиток вищих психічних функцій у дітей можливий лише за умови активної взаємодії з соціальним середовищем. Його концепція «зони найближчого розвитку» стала ключовим інструментом для організації навчального процесу, дозволяючи педагогам визначати потенціал дитини та спрямовувати її розвиток відповідно до індивідуальних можливостей.

І.Єременко розвинув ідеї Л.Виготського у сфері спеціальної педагогіки, розробивши методи стимулювання когнітивного та емоційного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Він пропонував комплекс вправ, що поєднують навчальні завдання з практичною діяльністю, творчістю та фізичною активністю. Такий підхід дозволяв формувати у дітей стійкі навички самостійності, соціальної адаптації та позитивного ставлення до навчання. В.Синьов приділяв особливу увагу сенсорному розвитку та його впливу на навчальні досягнення. Він розробив спеціальні вправи для стимулювання зору, слуху та моторики, що інтегрувалися у навчальні програми. Крім того, він наголошував на необхідності навчання дітей взаємодії у колективі, розвитку емоційного інтелекту та навичок співпраці, що забезпечувало їхню соціальну інтеграцію. В.Бондар у своїй діяльності підкреслював значення комплексного психолого-педагогічного підходу. Він розробив методики оцінки розвитку дітей за різними параметрами – когнітивним, емоційним, соціальним – що дозволяло створювати

індивідуальні навчальні траєкторії та підбирати оптимальні методи навчання. Особливу увагу він приділяв взаємодії з родинами, що дозволяло забезпечити підтримку дітей не лише у школі, а й у домашньому середовищі [14].

Завдяки їхнім напрацюванням у практичній діяльності спеціальних шкіл почав формуватися системний підхід до організації навчального процесу. Було створено адаптовані навчальні програми, спеціальні дидактичні матеріали, організовано індивідуальні та групові заняття, які враховували можливості кожної дитини. Це дозволяло забезпечити високий рівень засвоєння навчального матеріалу та формування ключових соціальних навичок. Особливо важливим є внесок цих науковців у підготовку педагогів. Вони створювали методичні посібники, проводили семінари та тренінги для вчителів, що дозволяло підвищувати рівень професійної компетентності та впроваджувати новітні методики у практику. Це сприяло формуванню професійної спільноти педагогів-дефектологів, здатних працювати з дітьми з різними особливостями розвитку [43].

Важливим аспектом їхніх досліджень було впровадження міждисциплінарного підходу. Педагогічна, психологічна та медична підтримка поєднувалися в єдину систему, що дозволяло вирішувати комплексні завдання навчання та розвитку дітей. Такий підхід забезпечував не лише навчальні досягнення, а й формування соціальних навичок, емоційної стійкості та самостійності.

Дослідження цих науковців підтвердили, що успішність навчання дітей з особливими потребами залежить від багатьох факторів: адаптованого навчального середовища, індивідуалізованих підходів, міждисциплінарної підтримки та професійної підготовки педагогів. Вони заклали фундамент для сучасної інклюзивної освіти, де ключовими є гуманістичні цінності, індивідуальний підхід та соціальна інтеграція. Їхні ідеї також стимулювали розвиток практичної роботи у спеціальних закладах. Вчителі використовували дидактичні матеріали, методики розвитку мовлення та сенсорні вправи, а також організовували інтерактивні заняття, що включали

творчі проекти, групові завдання та практичні навички. Це створювало умови для розвитку особистості дитини, формування самостійності та соціальної компетентності [38].

Л.Виготський посідає особливе місце в історії спеціальної педагогіки завдяки розробці концепції розвитку дитини через соціальну взаємодію та навчання. Його праці, зокрема «Психологія розвитку» та статті з корекційної педагогіки, демонструють глибоке розуміння механізмів пізнавального і мовного розвитку дітей із відхиленнями у навчанні. Л.Виготський наголошував на тому, що навіть у випадку інтелектуальних або сенсорних порушень розвиток дитини можливо стимулювати через цілеспрямовану соціальну взаємодію, адаптовані завдання та педагогічну підтримку. Цей підхід став основою сучасної концепції зон найближчого розвитку, що широко використовується в інклюзивній практиці.

Особливої уваги заслуговує його думка про те, що психологічні функції формуються в процесі спільної діяльності з дорослими або більш компетентними дітьми. Для спеціальної освіти це означає, що адаптоване навчання повинно передбачати інтеграцію дітей із труднощами розвитку в колективні освітні середовища, де вони отримують підтримку та мотивацію для розвитку. Л.Виготський, таким чином, поставив наукову базу для поєднання педагогічної корекції з інклюзією, підкресливши, що обмеження дитини не визначають її потенціал.

І.Єременко у своїх працях звертав увагу на медико-педагогічні аспекти спеціальної освіти. Його дослідження з навчання дітей з вадами слуху і зору демонструють системний підхід: І.Єременко поєднував педагогічні методики з результатами психофізіологічних досліджень, що дозволяло максимально адаптувати освітній процес до конкретних можливостей учнів. Він розробляв методичні посібники та рекомендації для педагогів, акцентуючи увагу на розвитку комунікативних навичок і самостійності дітей, що стало фундаментом для інтеграційних програм у спеціальних школах. В.Синьов зробив вагомий внесок у корекційну педагогіку та підготовку

фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Його праці охоплюють питання логопедії, сенсорної стимуляції та розвитку дрібної моторики. В.Синьов наголошував на системності навчального процесу та необхідності індивідуального підходу до кожного учня. Водночас він підкреслював соціальний аспект освіти, вважаючи, що дитина має розвиватися у взаємодії з колективом та брати участь у спільній діяльності, що узгоджується з сучасними принципами інклюзії [44].

В.Бондар у своїх роботах концентрувався на розробці науково-методичного забезпечення спеціальної освіти. Він досліджував методи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, формувал систему диференційованого підходу та розробляв критерії оцінки навчальних досягнень таких дітей. В.Бондар підкреслював необхідність підготовки педагогів до роботи з дітьми з різними типами порушень та формування у них компетенцій, які дозволяють забезпечувати адаптоване та соціально інтегроване навчання.

Практичне застосування наукових ідей Л.Виготського у спеціальній освіті передбачало створення навчальних програм, які відповідали зоні найближчого розвитку кожної дитини. Вчений підкреслював, що завдання педагога полягає не в тому, щоб просто навчати дитину, а в тому, щоб сприяти розвитку її потенційних можливостей. У практичній площині це означало використання індивідуальних або малогрупових занять, спільної діяльності з однолітками та дорослими, а також адаптацію навчального матеріалу під конкретні здібності учнів. Такі методики активно застосовувалися у спеціальних школах для дітей з розумовими та сенсорними порушеннями в Україні у 1920–1930-х роках. І.Єременко у практичній діяльності пропонував комплексний підхід до навчання дітей із сенсорними вадами. Наприклад, у школах для глухих дітей він рекомендував поєднувати розвиток мовних навичок з вправами на розвиток слухового сприйняття та концентрації уваги. Для слабозорих учнів застосовувалися спеціальні наочні посібники, шрифт Брайля та вправи на розвиток моторики. І.Єременко

вважав, що інтеграція таких елементів у повсякденний навчальний процес забезпечує ефективне засвоєння знань і розвиток соціальних навичок [16].

В.Синьов у своїй практичній роботі приділяв увагу логопедичній корекції та розвитку дрібної моторики як основі когнітивного розвитку дітей із затримками психофізичного розвитку. Він розробляв системи вправ, що поєднували навчальні завдання з руховими та сенсорними активностями. Такі методики дозволяли не лише підвищувати рівень навчальних досягнень, а й розвивати самостійність, уважність та комунікативні навички учнів. В.Бондар активно працював над упровадженням адаптованих навчальних програм у спеціальних школах. Він пропонував чіткі критерії оцінки досягнень дітей з порушеннями розвитку, враховуючи не лише академічні результати, а й соціальні та емоційні компетенції. Наприклад, для дітей із затримками психічного розвитку Бондар рекомендував інтеграцію навчання з трудовою діяльністю, творчими заняттями та груповими проектами, що забезпечувало соціальну адаптацію та розвиток самостійності. Ці практичні підходи демонструють послідовність реалізації гуманістичних принципів у навчальному процесі: врахування індивідуальних особливостей дитини, стимулювання розвитку через спільну діяльність, адаптація матеріалу та інтеграція у соціальне середовище. Саме поєднання теоретичних концепцій і практичних методик дозволило сформувати ефективну систему спеціальної освіти, яка стала основою для розвитку сучасної інклюзивної педагогіки в Україні [9].

Таким чином, аналіз наукових праць цих чотирьох педагогів показує, що основою розвитку спеціальної педагогіки в Україні стало поєднання психологічного розуміння дитини, адаптації навчального процесу та соціальної інтеграції. Їхні концепції заклали теоретичний фундамент для сучасної інклюзивної освіти, де ключовими є повага до особистості дитини, індивідуалізація навчання та створення умов для розвитку всіх учнів.

2.3 Значення праць українських дефектологів для сучасної інклюзивної освіти

Історичний досвід українських дефектологів має безпосереднє значення для сучасної інклюзивної освіти, оскільки заклав фундаментальні принципи гуманістичного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Перші наукові праці С.Русової, І.Тищенка, Г.Ващенка та пізніше Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова й В.Бондаря демонструють, що ефективна педагогічна діяльність повинна враховувати індивідуальні особливості дитини, її потенціал та соціальне середовище, у якому вона розвивається. Сучасні підходи до інклюзивної освіти в Україні активно використовують принципи індивідуалізації навчання, адаптованих освітніх програм та міждисциплінарної підтримки, які були запропоновані ще у першій половині ХХ століття. Наприклад, методики розвитку мовлення, сенсорні вправи, комплексні психолого-педагогічні оцінки дітей, що розроблялися Л.Виготським, В.Синьовим та В.Бондарем, сьогодні застосовуються в ресурсних класах та спеціальних групах для дітей з порушеннями розвитку [11].

Значення праць українських дефектологів полягає також у створенні концептуальної бази для формування освітньої політики. Ідеї гуманізації навчального процесу, забезпечення рівного доступу до освіти та соціальної інтеграції дітей стали ключовими принципами сучасної державної політики у сфері інклюзивної освіти. Концепція інклюзивного навчання, затверджена Міністерством освіти і науки України, враховує необхідність адаптації освітнього середовища, підготовки педагогів та психологів, а також створення ресурсних центрів, що підтримують дітей з особливими потребами. Сучасні педагогічні програми включають елементи, закладені ще С.Русовою та І.Тищенком: акцент на формуванні соціальної компетентності, повагу до особистості дитини та врахування її інтересів. Підходи С.Русової

до розвитку моральності, емпатії та творчих здібностей дітей стали основою для реалізації проектів інклюзивної освіти у загальноосвітніх школах.

Важливим аспектом є також підготовка педагогів. Наукові напрацювання українських дефектологів слугують методологічною основою для сучасної підготовки фахівців з інклюзивної освіти. Вони заклали принципи диференційованого навчання, адаптації навчальних матеріалів та інтеграції дітей з різними потребами у загальноосвітнє середовище. Сучасні курси підготовки педагогів включають практичні вправи, кейси та методики, які безпосередньо спираються на історичні педагогічні дослідження. Практичне застосування ідей українських дефектологів відбувається на кількох рівнях. По-перше, це створення спеціальних класів і ресурсних кімнат у школах, де діти з особливими освітніми потребами отримують індивідуальні та групові заняття. По-друге, це розробка адаптованих навчальних програм, що враховують психофізіологічні особливості дітей та забезпечують поступову інтеграцію у навчальний процес. По-третє, це методичне супроводження педагогів та психологів, яке забезпечує ефективне застосування індивідуалізованих стратегій навчання [23].

Досвід Л.Виготського та І.Єременка підтверджує ефективність комплексного підходу, коли розвиток мовлення, мислення, моторики та емоційної сфери поєднується з навчальним процесом. Такий підхід дозволяє досягти не лише академічних результатів, а й соціальної адаптації дитини, її активної участі у шкільному житті та взаємодії з однолітками.

Сучасні педагогічні технології, що використовуються в Україні, включають також ідеї В.Синьова щодо сенсорного розвитку та В.Бондаря щодо комплексної психолого-педагогічної оцінки. Наприклад, застосування дидактичних матеріалів для стимулювання сенсорних систем, індивідуальні траєкторії навчання та адаптація освітніх завдань відповідно до рівня розвитку дитини дозволяють забезпечити ефективне включення дітей з особливими потребами у навчальний процес. Вплив українських дефектологів простежується і на нормативно-правовому рівні. Законодавчі

документи України про освіту, закони щодо прав дітей з інвалідністю та положення про інклюзивне навчання враховують принципи, сформовані ще в кінці XIX – на початку XX століття. Ці принципи передбачають: рівний доступ до освіти, врахування індивідуальних потреб дітей, комплексну підтримку та підготовку педагогів [17].

Важливим аспектом є формування у сучасних дітей навичок самостійності та соціальної адаптації, що безпосередньо пов'язано з ідеями Г.Ващенка. Він наголошував на розвитку моральних, емоційних та духовних якостей дитини, які дозволяють їй відчувати себе повноправним членом суспільства. Сучасні освітні програми інтегрують ці принципи через соціально-побутові та творчі проекти, групові заняття та виховні заходи, що формують у дітей емпатію, взаємодопомогу та відповідальність.

Значення історичної спадщини проявляється також у використанні індивідуалізованих підходів до навчання. Сучасні вчителі та спеціалісти активно застосовують методики диференційованого навчання, передбачені Л.Виготським, І.Єременком та В.Бондарем, що дозволяє формувати у дітей оптимальні навчальні траєкторії. Наприклад, адаптація завдань за рівнем складності, використання додаткових дидактичних матеріалів та поєднання групових і індивідуальних занять забезпечують ефективну реалізацію освітніх цілей. Інтеграція історичних методик у сучасну практику сприяє формуванню у педагогів компетенцій, необхідних для роботи з дітьми різного віку та з різними особливостями розвитку. Курси підготовки вчителів включають вивчення психодидактичних підходів, сенсорних вправ, методів розвитку когнітивних та соціальних навичок, що є прямим продовженням наукових напрацювань українських дефектологів.

Реалізація принципів інклюзії потребує не лише педагогічної компетентності, а й створення відповідного освітнього середовища. Спеціальні класи, ресурсні кімнати та адаптовані програми, що розробляються на основі історичних підходів, дозволяють дітям відчувати

себе комфортно та безпечно. Це сприяє розвитку самостійності, впевненості в собі та активної участі у навчальному процесі.

Значення праць українських дефектологів проявляється також у створенні комплексних освітніх стратегій, що поєднують навчання, розвиток соціальних навичок та психологічну підтримку. Підходи В.Бондаря до міждисциплінарної роботи сьогодні використовуються у практиці командного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, де педагог, психолог, логопед і медичний працівник координують дії для досягнення максимального розвитку дитин. Ідеї українських дефектологів також знайшли відображення у розробці сучасних методик оцінювання досягнень дітей з особливими потребами. Використання стандартизованих тестів, педагогічних спостережень та індивідуальних карт розвитку дозволяє вчителям оцінювати ефективність навчання та своєчасно коригувати навчальний процес. Такий підхід прямо пов'язаний із концепціями Л.Виготського та І.Єременка щодо індивідуального розвитку та оцінки потенціалу дитини [6].

Сучасна інклюзивна освіта в Україні також активно впроваджує принципи, запропоновані С.Русовою, зокрема акцент на повазі до особистості дитини, розвитку її творчого потенціалу та соціальної компетентності. У навчальному процесі використовуються інтерактивні методики, колективні проекти, мистецькі та спортивні заняття, що дозволяють дітям відчувати себе повноправними членами класної спільноти [50].

Історичний досвід українських дефектологів має ключове значення для розробки адаптованих навчальних програм у сучасній інклюзивній освіті. Методики, запропоновані Л.Виготським, В.Синьовим та В.Бондарем, дозволяють створювати освітні маршрути, які враховують рівень розвитку когнітивних, сенсорних і соціальних навичок кожної дитини. У сучасних школах це реалізується через комбінування індивідуальних та групових

занять, використання дидактичних матеріалів різного рівня складності та інтеграцію спеціальних вправ у загальний навчальний процес.

Щоб наочно простежити спадкоємність між історичними концепціями дефектології та сучасними підходами до інклюзивного навчання, узагальнимо ключові ідеї у вигляді порівняльної таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

Зв'язок історичних підходів українських дефектологів із сучасною інклюзивною освітою

Історичний підхід	Автори	Основні принципи	Сучасна реалізація	Приклади використання
Гуманістичний підхід, орієнтація на особистість	С.Русова, Г.Ващенко	Повага до дитини, індивідуалізація, моральне виховання	Інклюзивні класи, адаптовані програми	Розробка індивідуальних освітніх траєкторій
Сенсорна адаптація та дидактичні методики	І.Тищенко, В.Бондар	Індивідуальні посібники, спеціальні вправи	Спеціальні та інтегровані програми	Використання шрифту Брайля, жестової мови, наочності
Соціальна інтеграція та розвиток потенціалу	Л.Виготський, І.Єременко, В.Синьов	Зони найближчого розвитку, міждисциплінарний підхід	Інклюзивні методики, корекційні програми	Психолого-педагогічний супровід, групова робота

Особливу увагу сучасні освітні програми приділяють розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту, що відповідає підходам С.Русової та Г.Ващенка. Використання інтерактивних групових занять, рольових ігор та спільних проєктів сприяє формуванню у дітей співпраці, емпатії та відповідальності. Ці підходи дозволяють не лише покращити навчальні результати, а й підвищити рівень соціальної адаптації та самооцінки дітей. Крім того, українські дефектологи заклали підвалини для впровадження комплексної психолого-педагогічної підтримки, яка сьогодні є невід'ємною частиною інклюзивного навчання. Методики В.Бондаря щодо

міждисциплінарної оцінки та координації дій педагогів, психологів і медичних працівників активно застосовуються у сучасних ресурсних центрах і спеціальних класах. Такий підхід забезпечує цілісну підтримку розвитку дитини та її адаптацію до навчального середовища [16].

Сучасна практика демонструє, що інтеграція історичних методик у навчальний процес сприяє підвищенню ефективності інклюзивного навчання. Наприклад, поєднання диференційованих завдань, сенсорних вправ, навчання мовленню та розвитку логічного мислення забезпечує всебічний розвиток дітей з особливими потребами. Це підтверджує ефективність ідей Л.Виготського та І.Єременка у сучасному контексті. Використання історичної спадщини українських дефектологів також сприяє підготовці педагогів до роботи в інклюзивних класах. Курси підвищення кваліфікації включають методи диференційованого навчання, психодидактичні підходи та міждисциплінарну координацію, що дозволяє педагогам ефективно працювати з дітьми різного рівня розвитку та особливих потреб.

Особливе значення має впровадження адаптованих освітніх технологій, що спираються на напрацювання В.Синьова та В.Бондаря. Використання спеціальних дидактичних матеріалів, сенсорних вправ, індивідуальних навчальних планів та психолого-педагогічного супроводу дозволяє забезпечити максимальну адаптацію дітей до навчального процесу та соціальної взаємодії. Завдяки історичним напрацюванням українських дефектологів сформувалося уявлення про освіту як право дитини, а не привілей. Сучасні освітні програми відображають цю цінність, надаючи дітям можливість отримувати якісну освіту, розвивати свої здібності та інтегруватися у суспільство [21].

Вплив українських дефектологів проявляється й у сучасних практиках адаптації навчальних програм до потреб дітей із різними формами порушень розвитку. Методики Л.Виготського та І.Єременка застосовуються для планування занять, які враховують індивідуальні темпи засвоєння знань та особливості сприйняття інформації. Наприклад, у ресурсних класах

використовується система поетапного навчання, коли складні завдання поділяються на підзавдання, що дозволяє дітям досягати успіху на кожному етапі та підтримує їхню мотивацію [4].

Особливу увагу сучасні освітні практики приділяють сенсорній інтеграції, що базується на дослідженнях В.Синьова. Використання спеціальних вправ для розвитку зору, слуху, дрібної моторики та координації рухів сприяє комплексному розвитку дитини та підвищує її навчальні досягнення. Ці методики інтегруються у щоденні заняття, що дозволяє дітям відчувати прогрес та впевненість у своїх можливостях. Соціальна адаптація дітей залишається ключовим компонентом сучасної інклюзивної освіти, що спирається на гуманістичні принципи С.Русової та Г.Ващенка. Використання колективних проектів, рольових ігор, заходів із розвитку емоційного інтелекту дозволяє формувати навички співпраці, взаємодопомоги та етичної поведінки. Такий підхід забезпечує активну інтеграцію дітей у шкільну спільноту та сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

Використання історичного досвіду українських дефектологів сприяє й підготовці педагогів, які здатні ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Під час тренінгів та курсів підвищення кваліфікації педагоги навчаються адаптувати матеріали, використовувати диференційовані методи навчання та організовувати підтримку, враховуючи психофізіологічні особливості кожної дитини. Крім того, застосування міждисциплінарного підходу, що був запропонований В.Бондарем, сьогодні дозволяє забезпечити комплексну підтримку дітей у школі. Співпраця педагогів, психологів, логопедів та медичних фахівців дозволяє вирішувати комплексні завдання навчання та розвитку, підвищуючи ефективність освітнього процесу та соціальної інтеграції дітей [27].

Сучасні програми інклюзивної освіти також включають елементи психолого-педагогічного супроводу, які були запропоновані ще українськими дефектологами. Використання індивідуальних карт розвитку, регулярне оцінювання досягнень та корекція навчальних траєкторій дозволяє

адаптувати навчальний процес до конкретних потреб кожної дитини, що забезпечує її успіх у навчанні та соціальну інтеграцію. Завдяки цьому історичний досвід українських дефектологів забезпечує науково-методичну основу для сучасної інклюзивної освіти, дозволяючи поєднувати навчальні, соціальні та психологічні аспекти розвитку дітей. Сучасні освітні практики інтегрують ці принципи у повсякденну діяльність шкіл, створюючи середовище, яке сприяє розвитку індивідуальних здібностей, формує соціальні навички та забезпечує рівний доступ до якісної освіти.

Сучасна практика інклюзивної освіти активно спирається на принципи, сформовані ще українськими дефектологами на початку ХХ століття. Наприклад, ідеї С.Русової щодо розвитку творчого потенціалу дітей та підтримки індивідуальних здібностей реалізуються через інтерактивні уроки, проєкти та творчі лабораторії. Це дозволяє дітям не лише опановувати навчальний матеріал, а й проявляти власні здібності, що підвищує їхню мотивацію та самооцінку [40].

Методи Л.Виготського щодо розвитку мовлення та мислення застосовуються в сучасних школах для формування когнітивних навичок у дітей з різними особливостями розвитку. Використання наочних матеріалів, диференційованих завдань та комплексних вправ сприяє активізації пізнавальної діяльності та забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу. Підходи В.Синьова та В.Бондаря щодо сенсорного розвитку та комплексної психолого-педагогічної оцінки дитини активно використовуються для створення адаптованих програм навчання. Наприклад, у ресурсних класах застосовуються вправи для розвитку моторики, слухового та зорового сприйняття, що дозволяє ефективно включати дітей з особливими потребами у загальний навчальний процес та підвищує рівень їхньої соціальної інтеграції [3].

Важливим аспектом є підготовка педагогів та спеціалістів, здатних ефективно працювати в умовах інклюзії. Курси підвищення кваліфікації включають методи диференційованого навчання, психодидактичні підходи та

адаптацію навчальних матеріалів, що базуються на історичних напрацюваннях українських дефектологів. Це дозволяє сучасним педагогам враховувати індивідуальні потреби дітей, організовувати підтримку та забезпечувати максимальну ефективність навчального процесу. Соціальна інтеграція дітей є ключовим компонентом інклюзивної освіти, що реалізується через колективні проекти, рольові ігри та соціально-педагогічні вправи. Ідеї Г.Ващенка щодо формування моральних та емоційних якостей дитини активно застосовуються у навчальному процесі, що дозволяє дітям розвивати навички співпраці, емпатії та взаємоповаги [2].

Історичний досвід українських дефектологів також забезпечує наукову основу для розробки нормативно-правової бази інклюзивної освіти. Законодавчі документи щодо прав дітей з особливими освітніми потребами, положення про інклюзивне навчання та державні стандарти враховують принципи рівного доступу до освіти, індивідуалізації навчального процесу та комплексної підтримки дітей, що були запропоновані ще на початку ХХ століття. Застосування комплексного підходу, інтеграції педагогічних, психологічних та медичних стратегій розвитку дитини, дозволяє сьогодні реалізувати гуманістичні принципи, закладені українськими дефектологами. Це створює умови для розвитку кожної дитини, її соціальної адаптації та активної участі у шкільному та суспільному житті.

Інтеграція історичного досвіду українських дефектологів у сучасну практику інклюзивної освіти дозволяє ефективно поєднувати навчання, розвиток соціальних навичок та психологічну підтримку дітей. Наприклад, методики С.Русової щодо морального та емоційного виховання дітей реалізуються через вправи на розвиток емоційної компетентності, тренінги взаємодії та групові проекти, що формують почуття колективної відповідальності та емпатії. Це забезпечує активну інтеграцію дітей у шкільну спільноту та зміцнює їхню самооцінку [41].

Методи Л.Виготського, спрямовані на розвиток мовлення та мислення, знаходять практичне застосування в сучасних школах через диференційовані

завдання, сенсорні вправи та інтерактивні заняття. Це дозволяє дітям з особливими освітніми потребами опанувати навчальний матеріал у комфортному темпі, підтримує їхню мотивацію та сприяє розвитку когнітивних навичок.

Сенсорні та психомоторні методики В.Синьова використовуються для створення оптимального навчального середовища, яке стимулює розвиток дітей із порушеннями зору, слуху або моторики. У ресурсних класах застосовують спеціальні вправи, адаптовані дидактичні матеріали та комплексну стимуляцію сенсорних систем, що забезпечує ефективне включення дітей у навчальний процес та сприяє формуванню навичок самостійності.

В.Бондар запропонував комплексну систему оцінювання та міждисциплінарної підтримки, яка сьогодні активно застосовується у практиці інклюзивних класів. Спільна робота педагогів, психологів, логопедів і медичних працівників дозволяє своєчасно визначати потреби дітей, коригувати навчальні програми та адаптувати освітній процес для досягнення максимального розвитку дитини.

Сучасна підготовка педагогів передбачає вивчення історичних методик українських дефектологів, що дозволяє ефективно організувати інклюзивне навчання. Курси підвищення кваліфікації включають методи диференційованого навчання, психодидактичні підходи та адаптацію навчальних матеріалів, що базуються на дослідженнях Л.Виготського, І.Єременка, С.Русової та інших. Особливе значення має створення навчального середовища, яке відповідає принципам гуманістичної педагогіки. Інтерактивні технології, групові проекти, рольові ігри, спеціальні навчальні матеріали та адаптовані програми дозволяють дітям з особливими освітніми потребами ефективно взаємодіяти з однолітками та брати активну участь у навчальному процесі [32].

Історичний досвід українських дефектологів також впливає на розробку державної освітньої політики. Законодавчі документи щодо

інклюзивної освіти враховують принципи рівного доступу до освіти, індивідуалізації навчального процесу та комплексної підтримки дітей, що були запропоновані ще на початку XX століття. Це свідчить про сталість гуманістичних цінностей у розвитку української освіти. Завдяки спадщині українських дефектологів, сучасні школи створюють умови для розвитку когнітивних, сенсорних, емоційних та соціальних компетентностей дітей, забезпечують адаптацію навчального процесу до потреб кожної дитини та підтримку педагогів у реалізації інклюзивних практик.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано освітні та суспільні трансформації в Україні наприкінці XIX – початку XX століття, що створювали передумови для формування спеціальної освіти та інклюзивних ідей. Встановлено, що підвищення рівня грамотності, індустріалізація, урбанізація, пробудження національної свідомості та розвиток української педагогічної думки формували суспільний запит на доступність освіти для всіх дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

2. Досліджено процес формування вітчизняної дефектології та розвиток спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями розвитку. Встановлено, що перші спеціалізовані школи та класи створювалися завдяки ініціативі педагогів-гуманістів та громадських організацій, а педагогічна практика С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка формувала методологічну та організаційну базу для навчання таких дітей.

3. Проаналізовано еволюцію термінології та наукових підходів до дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено поступовий перехід від патологізуючих термінів («дефективні», «аномальні») до педагогічних і гуманістичних визначень («діти з особливими потребами», «особливі діти»), що відображає зміни в науковому та суспільному мисленні та підкреслює значення індивідуального підходу до кожної дитини.

4. Проаналізовано гуманістичні педагогічні ідеї С.Русової, І.Тищенка та Г.Ващенка. Встановлено, що їхні праці заклали принципи поваги до особистості дитини, індивідуалізації навчання, розвитку моральних і соціальних компетентностей та активної інтеграції дітей у шкільне середовище, що стало основою сучасної інклюзивної освіти.

5. Досліджено внесок Л.Виготського, І.Єременка, В.Синьова та В.Бондаря у розвиток спеціальної педагогіки. Встановлено, що їхні наукові підходи включали розвиток мовлення, мислення та сенсорних функцій,

диференційоване навчання та міждисциплінарну підтримку дітей, що сьогодні застосовується у практиці інклюзивних класів та ресурсних центрів.

6. Визначено значення праць українських дефектологів для сучасної інклюзивної освіти. Їхні ідеї гуманізації навчання, індивідуалізації підходів, розвитку соціальної та емоційної компетентності дітей використовуються при підготовці педагогів, адаптації навчальних програм, організації ресурсних класів та формуванні соціально інтегрованого освітнього середовища.

7. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання історичного досвіду українських дефектологів для підвищення ефективності сучасної інклюзивної освіти та формування освітніх програм, що забезпечують рівний доступ до навчання для всіх категорій дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошуки пріоритетів. – К.: Знання України, 2000. – 327 с.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти в Україні: історія і сучасність / В. П. Андрущенко. – К.: Вища школа, 2000. – 415 с.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бондар В. І. Методика спеціальної педагогіки / В. І. Бондар. – К.: Радянська школа, 1965. – 256 с.
5. Бондар, В. І. Корекційна педагогіка: підручник / В. І. Бондар. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2011. – 268 с.
6. Бондаренко А. І. Ідеї Виготського в спеціальній педагогіці: історико-педагогічний аналіз / А. І. Бондаренко. – К.: Ін-т педагогіки, 2005. – 248 с.
7. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – К.: Обереги, 1994. – 96 с.
8. Виготський Л. С. Психологія розвитку та навчання дитини / Л. С. Виготський. – К.: Освіта, 1997. – 432 с.
9. Гладуш В. А. Психолого-медико-педагогічні знання та навички, які надавали у Київському фребелівському педінституті / В. А. Гладуш // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2011. – Вип. 17. – С. 34–39.
10. Гладуш В.А. Із організації післядипломної освіти дефектологів в Україні (кінець 1950-х – початок 1960-х рр.) / В. А. Гладуш // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 2(121). – С. 22–25.
11. Гладуш, В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні : монографія / В. А. Гладуш. – Дніпро: ІМА-прес, 2012. – 312 с.
12. Гладуш, В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. А. Гладуш. – Дніпро, 2013. – 505 с.

13. Гнізділова, О. Софія Русова про трудове виховання дітей дошкільного віку / О. Гнізділова // Українська професійна освіта. – 2024. – Т. 8, № 2. – С. 54–59.
14. Гуслистий, Н. І. Спеціальна освіта в Україні: історія та сучасність / Н. І. Гуслистий. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 248 с.
15. Драгоманов, М. П. Вибрані педагогічні твори / М. П. Драгоманов ; упоряд. О. В. Сухомлинська. – К. : Рад. школа, 1991. – 214 с.
16. Єременко І. Г. Основи спеціальної педагогіки / І. Г. Єременко. – Х.: Друкарня М. Зільберберга, 1935. – 148 с.
17. Зязюн І. А., Сухомлинська О. В. Історія педагогіки. – К.: Либідь, 2001. – 488 с
18. Зязюн І. А., Сухомлинська О. В. Педагогіка: історія і сучасність / І. А. Зязюн, О. В. Сухомлинська. – К.: Вища школа, 2001. – 492 с.
19. Казьмирчук, М. Г. Розвиток української історичної університетської освіти та науки наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. / М. Г. Казьмирчук // Гілея : науковий вісник. – 2017. – Вип. 116 (1). – С. 45–49.
20. Кисельова Л. О. Історія становлення спеціальної освіти в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / Л. О. Кисельова // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 82–87.
21. Кисельова Л. О. Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). – К.: Педагогічна думка, 2011. – 264 с.
22. Ковальчук, Ж. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні: історико-педагогічний аспект / Ж. М. Ковальчук. – Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. – 455 с.
23. Козубовська, І. В. Історія розвитку спеціальної освіти в Україні: монографія / І. В. Козубовська. – Ужгород : Ужгородський національний університет, 2016. – 312 с.
24. Козубовська, І. В. Формування системи спеціальної освіти в Україні: історико-педагогічний аспект / І. В. Козубовська. – Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2018. – 276 с.

25. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : навч. посіб. / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 192 с.
26. Кольченко, А. С. І. Франко про стан освіти у Галичині у другій половині XIX ст. / А. С. Кольченко // Травневі студії : історія, політологія, міжнародні відносини. – Запоріжжя : ЗНУ, 2020. – С. 118–123.
27. Кравченко, І. В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні / І. В. Кравченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2016. – № 72. – С. 112–118.
28. Крижанівська, О. П., Каленська, О. О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі / О. П. Крижанівська, О. О. Каленська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 45–52.
29. Лещенко М. П. Історико-педагогічні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Україні / М. П. Лещенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 71(2). – С. 53–56.
30. Лещенко М. П. Освітня політика Російської імперії в Україні: історико-педагогічний аспект. – К.: Освіта України, 2016. – 312 с.
31. Локтева Т. В. Гуманістичні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні: історико-педагогічний аналіз / Т. В. Локтева. – К.: Ін-т педагогіки, 2012. – 204 с.
32. Мартинчук О. В. Робоча програма «Історія і філософія корекційної педагогіки і спеціальної психології» / О. В. Мартинчук. – К.: Київський університет, 2015. – 64 с.
33. Мартинчук, О. В., Маруненко, І. М., Луцько, К. Л., Таран, О. Т., Мельниченко, Т. М., Єжова, Т. Г. Спеціальна педагогіка: підручник / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. Л. Луцько, О. Т. Таран, Т. М.

- Мельниченко, Т. Г. Єжова. – Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2017. – 432 с.
34. Мельников, Н. І. Спеціальна педагогіка: підручник / Н. І. Мельников. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2014. – 320 с.
35. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. – К.: МОН України, 2017. – 14 с.
36. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. – К.: МОН України, 2018. – 28 с.
37. Наконечна, Л. М. Становлення та розвиток вітчизняної дефектології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Наконечна. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2019. – 455 с.
38. Огієнко, І. (Митрополит Іларіон). Історія української культури / І. Огієнко. – К. : Наша культура і наука, 2001. – 556 с.
39. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К.: Рад. школа, 1996. – 368 с.
40. Русова, С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова ; упоряд. О. Сухомлинська. – К. : Либідь, 1996. – 448 с.
41. Савчук І. В. Благодійність та громадські ініціативи у розвитку освіти в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). – К.: Генеза, 2014. – 278 с.
42. Савчук І. В. Роль благодійних організацій у розвитку шкільної освіти для дітей з інвалідністю в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / І. В. Савчук // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 1. – С. 34–37.
43. Салига, Н. В. Іван Франко – знавець дитячої душі / Н. В. Салига // Науково-педагогічні студії. – 2018. – № 2. – С. 66–70.
44. Серeda, І. В., Кисличенко, В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: навчально-методичний посібник / І. В. Серeda, В. А. Кисличенко. – Миколаїв : Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2020. – 164 с.

- 45.Синьов В. М. Корекційна педагогіка та розвиток дітей із порушеннями психофізичного розвитку / В. М. Синьов. – К.: Наукова думка, 2000. – 156 с.
- 46.Синьов, В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології : вибрані праці / В. М. Синьов. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. – 364 с.
- 47.Смалюга, О. Г. Спеціальна освіта в Україні: теорія та практика / О. Г. Смалюга. – Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2013. – 276 с.
- 48.Сухомлинська, О. В. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. / О. В. Сухомлинська. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2005. – 456 с.
- 49.Тищенко І. М. Про розумове виховання дітей, відсталих у розвитку / І. М. Тищенко. – Х.: Друкарня М. Зільберберга, 1910. – 92 с.
- 50.Франко, І. Я. Педагогічні статті та виступи / І. Я. Франко // Твори : у 50 т. – К.: Наук. думка, 1985. – Т. 47. – С. 123–198.
- 51.Шевченко В. Д. Дефектологія в Україні: історичні витоки і сучасний стан / В. Д. Шевченко // Корекційна освіта. – 2012. – № 1(15). – С. 5–10.
- 52.Шевченко В. Д. Історія спеціальної педагогіки в Україні. – К.: Центр навчальної літератури, 2012. – 295 с.
- 53.Шевченко, В. М. Розвиток систем спеціальної освіти в Україні та Польщі (проблематика дослідження) / В. М. Шевченко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2020. – № 1 (97). – С. 5–12.

Хронологічна таблиця розвитку інклюзивних ідей

Рік	Автор	Назва праці / методики	Основний внесок в інклюзивну дефектологію
1890-ті	С.Русова	Педагогічні праці з народної школи	Ідеї розширення освітніх можливостей для дітей з особливими потребами
1900–1910	І.Тищенко	Праці з шкільної психофізіології	Адаптація навчального процесу під індивідуальні потреби
1910–1920	Г.Ващенко	Психолого-педагогічні дослідження	Розвиток спеціальної педагогіки як науки
1920–1930	Л.Виготський	Теорія культурно-історичного розвитку	Підґрунтя сучасних інклюзивних підходів через зону найближчого розвитку
1930–1940	І.Єременко	Практичні методики навчання дітей з патологіями	Впровадження диференційної роботи в школі
1940–1950	В.Синьов	Праці з логопедії та фонетичної корекції	Обґрунтування корекційних підходів для дітей з мовленнєвими порушеннями
1940–1950	В.Бондар	Самвидав матеріали з дефектології	Популяризація ідей доступної освіти

Порівняльна таблиця методик за рівнем інклюзивності

Автор	Основні методи	Принципи інклюзії	Практичне застосування
С. Русова	Індивідуалізація, народні методи	Прийняття особливостей кожної дитини	Неформальна адаптація навчального процесу
І. Тищенко	Психофізіологічний підхід	Розвиток здібностей кожного учня	Адаптовані завдання та вправи
Г. Ващенко	Психолого-педагогічні дослідження	Повага до індивідуального розвитку	Групова та індивідуальна робота
Л. Виготський	Теорія ЗНР	Навчання через соціальну взаємодію	Використання взаємного навчання
І. Єременко	Практичні дидактичні методи	Диференціація навчання	Робота з діагностикою та корекцією
В. Синьов	Корекційні вправи	Компенсаторні підходи	Логопедична практика
В. Бондар	Самвчительські матеріали	Доступність знань	Методичні посібники

Аналіз інклюзивних ідей у працях науковців

Науковець	Період діяльності	Ключові ідеї	Методологічний підхід	Значення для інклюзії
С. Русова	кін. ХІХ- поч. ХХ ст.	Гуманізм, доступність	Народна педагогіка	Ідея рівності дітей
І. Тищенко	поч. ХХ ст.	Індивідуальний розвиток	Психофізіологія	Адаптація навчання
Г. Ващенко	1920-ті	Розвиток особистості	Педагогічна система	Цілісне виховання
Л. Виготський	1930-ті	Зона найближчого розвитку	Культурно- історичний	Навчання через взаємодію
І. Єременко	1940-ві	Корекція і диференціація	Практичний	Індивідуаль- ні програми
В. Синьов	1950-ті	Компенсація порушень	Логопедичний	Підтримка мовлення
В. Бондар	1950-ті	Освітня рівність	Методичний	Доступність освіти

Короткі біографічні довідки

Софія Русова (1856–1940)

Українська педагогиня, яка першою серед українців почала акцентувати увагу на потребах дітей з особливими освітніми потребами, виступала за доступну й народну педагогіку.

Іван Тищенко (1870–1930)

Український психолог та педагог, розробив психофізіологічні основи для диференційної освіти, що залишається важливими для інклюзивної практики.

Григорій Ващенко (1880–1937)

Педагог і психолог, який заклав методологію спеціальної педагогіки в Україні.

Лев Виготський (1896–1934)

Відомий психолог, чия теорія ЗНР має ключове значення для побудови інклюзивного навчання.

Іван Єременко

Практик-педагог, працював над адаптацією навчального процесу для дітей з обмеженими можливостями.

Василь Синьов

Логопед, який розробив корекційні методики для дітей з мовленнєвими розладами.

Віктор Бондар

Практик-самвидавець, який систематизував досвід роботи з дітьми з вадами розвитку.