

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах в умовах інклюзії. Рівне, 2012. 330 с.
3. Копытин А. И., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии. Москва : Психотерапия, 2011. 128 с.
4. Линде Н. Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. Москва, 2004. 153 с.
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
6. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доповідей, 27–28 жовтня 2016 р. / ред. кол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 416 с.
7. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник. Київ, 2015. 68 с. (Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком»).
8. Харитонов С. В. Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. Москва : Психотерапия, 2009. 176 с.
9. Шкрєбета Н. В. Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей : виклики та можливості* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції, 28 лютого 2018 р. Хмельницький : ПП «А. В. Царук», 2018. С. 224–227.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ, ВТРАТИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Обухівська Антоніна Григорівна,
*кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
завідувачка лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичного центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України,
E-mail: rom73@meta.ua*

Ілляшенко Тамара Дмитрівна,
*кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
провідна наукова співробітниця
лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичного центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України,
E-mail: tamara.dmitryevna@gmail.com*

Якимчук Ганна Василівна,
*наукова співробітниця
лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичного центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України,
E-mail: annija@ukr.net*

Насамперед, зазначимо, що у цій публікації мова піде про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, особливі освітні потреби (ООП) яких суттєво відрізняються від таких потреб інших категорій дітей, згадуваних у відповідних міжнародних документах [1].

Десятилітній досвід активного впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні сьогодні потребує підведення певних підсумків, оцінки здобутків і невдач. Останніх навряд чи можна було уникнути в умовах досить стрімкої і радикальної перебудови системи освіти дітей з ООП на основі перенесення у вітчизняні умови чужого досвіду. Проте зіткнення з вітчизняною реальністю є неминучою і чимдалі більше заглиблення у проблеми інклюзивного навчання ставить такі питання, розв'язання яких змушує переглядати пройдений шлях та вносити корективи, необхідні для дальшого поступу.

Знаковим, на наш погляд, є проєкт Постанови Кабінету міністрів України «Про затвердження категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти» [2] запропонований нещодавно для громадського обговорення. Зрозуміло, що визначення обсягу допомоги різним категоріям дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання, пов'язано, насамперед, з необхідністю планування фінансових витрат і воно є слухним. Проте разом з ним актуалізується і ряд психолого-педагогічних питань, без розв'язання яких широке запровадження інклюзивного навчання не може бути ефективним. Серед них чи не головним є: скільки і якої допомоги потрібно дитині з ООП в умовах спільного навчання з дітьми з нормативним розвитком, для того, щоб вона отримала якісну освіту. Виходячи з позицій вітчизняної педагогічної психології, якісною освітою ми називаємо таку, яка дає не тільки знання, уміння, навички, соціальний досвід, але й веде за собою реалізацію її потенційних можливостей розвитку. А тепер розглянемо, як практично забезпечується задекларований у міжнародних документах «рівний доступ до якісної освіти» [1] через інклюзивне навчання дітей з ООП у середовищі ровесників з нормативним розвитком.

Зрозуміло, що рівний доступ далеко не завжди означає можливість скористатися якісною освітою, і саме забезпечення такої можливості є проблемою, на наш погляд, ще досить далекою від розв'язання. Свідченням цього є те, що всі країни, і ті, що недавно стали на шлях впровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і ті, які здобули уже чималий досвід, практикують переважно надання додаткових, поза уроком, освітніх послуг, потрібних дитині, у процесі індивідуальної чи групової роботи [3]. Отже, визнається, що урок як основна форма організації навчання, у якій реалізується програма освіти і розвитку переважної більшості дітей, не забезпечує особливих освітніх потреб тих кількох дітей, що включені у їхнє середовище.

Сьогодні йде пошук способів зробити навчання в інклюзивному класі диференційованим, таким, що задовольняє індивідуальні потреби кожного окремого учня. Проте узагальнення світового досвіду застосування диференційованого навчання в інклюзивному класі, здійснене вітчизняними авторами [4; 5], свідчить, що наукові пошуки ще досить далекі від практичного їх втілення. Вони потребують докорінної перебудови педагогічного процесу, дуже високої його матеріально-технічної оснащеності і спеціальної ґрунтовної підготовки педагогів. Поки що апробацію таких технологій може собі дозволити далеко не кожна країна. Зрештою, й автори відомих розробок з питань створення інклюзивного середовища в школі визнають складність і поступовість його впровадження, наголошуючи, що «інклюзія – це ідеал, до якого можна прагнути, але не можна повністю досягнути» [6, с. 9]. А поки що недосконалість диференціації навчання в інклюзивному класі намагаються компенсувати дітям з ООП додатковими послугами.

Повертаючись до нашої проблеми визначення освітніх труднощів різних категорій дітей з ООП та обсягу потрібної їм підтримки, скажемо, що він дорівнює обсягу усього того, чого дитина не отримала на ур. для свого оптимального розвитку і освіти. Зрозуміло, що обсяг цей буде різним у залежності від того, наскільки дитина з ООП зможе включитися в роботу на уроці, побудованому на програмі для дітей з нормативним розвитком. Така можливість, принаймні для дітей без тяжких мовленнєвих і сенсорних порушень, залежить від їхнього актуального інтелектуального розвитку і, зокрема, сформованості довільної

поведінки. Цілком імовірно, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку навіть легкого ступеня отримуватиме знання і розвиток тільки на індивідуальних заняттях, побудованих відповідно до її освітніх потреб, які певною мірою компенсуватимуть неефективний для неї урок. Проблематичною є й ефективність уроку в сьогodнішньому інклюзивному класі для дітей із затримкою психічного розвитку, актуальний розвиток яких не достатній для успішної роботи разом з однокласниками з нормативним розвитком, не кажучи вже про дітей із сенсорними порушеннями, які крім спеціальних методів роботи з ними потребують спеціального обладнання уроку, відповідного їхнім потребам.

Сьогodні в інклюзивних умовах можуть ефективно навчатися ті діти з ООП, які мають інтелектуальний розвиток, близький до нормативного, і можуть успішно працювати на ур. разом з усім класом, користуючись необхідною їм підтримкою, включаючи й асистента дитини. Таких дітей чимало є серед тих, що мають порушення опорно-рухового апарату (у тому числі діти з інвалідністю), з легкими порушеннями зору і слуху. Проте перешкодою для інклюзивного навчання таких дітей є не достатнє матеріально-технічне і кадрове забезпечення, непристосованість будівель закладів освіти [7].

Знижує можливість дітей з ООП скористатися уроком в інклюзивному класі і надмірна його наповнюваність, яка мінімізує приділення індивідуальної уваги окремій дитині. Практично за кількістю учнів інклюзивний клас не відрізняється від звичайного і в будь-який момент може бути названим інклюзивним, як тільки у ньому виявиться дитина з ООП.

Отже, доводиться погодитись, що освіта і розвиток дітей з ООП у наших сьогodнішніх умовах переміщується з малоефективного уроку на індивідуальні заняття відповідно до індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану. Проектом названої вище Постанови «визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних та класах закладів дошкільної, загальної середньої освіти та їх застосування» покладається на інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) [2]. Розроблення для них методичних рекомендацій ще попереду. Сьогodні ж можна сказати, що у взаємодії ІРЦ і команди супроводу дитини з ООП у закладі освіти з питань комплексної оцінки її розвитку, визначення її особливих освітніх потреб, розроблення індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану багато суперечливого, неузгодженого. Це – небезпечний наслідок перенесення чужого досвіду у вітчизняні умови.

Почнемо з того, що у країнах, досвід яких здебільшого ми переймаємо, немає спеціальних програм освіти дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Тому розроблення індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для них відбувається на основі єдиної програми для дітей з нормативним розвитком. Відповідні вітчизняні методичні розробки побудовані на зарубіжному досвіді і мимоволі орієнтовані на програму, за якою навчається більшість дітей в інклюзивному класі [4, с. 174; 8]. Періодична згадка про спеціальну програму практично нічого не змінює, оскільки тривале спостереження дитини, перш ніж скласти її індивідуальну програму розвитку й індивідуальний навчальний план, відбувається у ході її навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком. Вивчення дитини у таких умовах у кращому разі може дати відомості про її актуальний розвиток, а не про зону найближчого розвитку, яка відображає її дійсні можливості. Проте поняття актуального розвитку дитини та зони її найближчого розвитку (за Л. С. Виготським) – це надбання вітчизняної педагогічної і спеціальної психології, зокрема, психолого-педагогічної діагностики, і вони, нажаль, дедалі більше опиняються на узбіччі педагогічної практики у процесі запровадження інклюзивного навчання.

Навряд чи суттєво змінює на краще індивідуальну програму розвитку дитини комплексна оцінка її розвитку, яку дає ІРЦ, оскільки його діяльність теж відбувається на зламі вітчизняного досвіду і привнесенні зарубіжного. Таким є намагання замінити вітчизняні методи психолого-педагогічного вивчення дитини стандартизованими тестами,

зокрема, тестом Д. Векслера. «Проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту» зафіксовано у Положенні про Інклюзивно-ресурсний центр [9, п. 8, п.п. 1]. Щоправда, мета встановлення коефіцієнта інтелекту не зазначена, і коли далі мова йде про організацію комплексної оцінки, зокрема, когнітивної сфери дитини, про коефіцієнт інтелекту уже не згадується, а перераховується сформованість окремих пізнавальних процесів, що може бути корисним для корекційно-педагогічної роботи з дитиною, але не для діагностики інтелектуального розвитку.

Отже, поки що рекомендація тесту Д. Векслера з метою діагностики інтелектуального розвитку неявна, але вона у будь-який момент може стати і зовсім категоричною. І це призведе до серйозних втрат в організації психолого-педагогічної допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку, яка формувалася у нашій країні протягом багатьох років. Зокрема, застосування стандартизованого тесту не залишить місця для виявлення затримки психічного розвитку (ЗПР) та призведе до втрати здобутків у наданні психолого-педагогічної допомоги дітям цієї категорії, які становлять найчисленнішу частину серед дітей з ООП і їхня чисельність дедалі зростає. Здійснені свого часу дослідження можливості діагностувати ЗПР з допомогою тесту Д. Векслера показали недостатність єдиного сумарного кількісного показника IQ [10]. Кількість помилкових показників зменшується, якщо окремо оцінювати результати виконання вербальних і невербальних субтестів. Ще кращі результати можна отримати, якщо за виконанням усіх окремих завдань будувати психологічний профіль обстежуваного, хоч і тоді не достатньо диференціюється ЗПР і загальний недорозвиток мовлення. Проте такі результати застосування тесту Д. Векслера отримані в умовах спеціального наукового дослідження. Офіційна ж його версія, рекомендована для широкого застосування, обмежується встановленням відсутності або наявності відхилення показників даної дитини від середньостатистичних результатів виконання завдань тесту [11]. Стандартизований тест не розрахований на виявлення зони найближчого розвитку та навчваності, які є наріжним каменем у вітчизняній діагностиці інтелектуального розвитку дітей та методах їх навчання і розвитку.

Відмова від вітчизняних методик якісного аналізу пізнавальної діяльності дитини на основі виявлення навчваності та заміна їх стандартизованими тестами фактично є відмовою від цілої системи вітчизняних наукових підходів не тільки у галузі психологічної діагностики інтелектуального розвитку дітей, але й усієї вікової, педагогічної і спеціальної психології, яка має чимало здобутків і переваг. Потрібно, нарешті, визнати, що вітчизняна спеціальна психологія і педагогіка (донедавна – дефектологія) може являти зразки для наслідування зарубіжним колегам і ніяк не навпаки.

Однією із незаперечних вітчизняних переваг є навчання кожної категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку за відповідною спеціальною програмою, яка найповніше враховує їхні особливі освітні потреби. Адже програма – це не тільки визначення обсягу компетентностей, який має отримати дитина, але й методично обґрунтована побудова уроку: дозування навчального матеріалу, методів його подачі з включенням відповідного обладнання, темпу засвоєння знань і т. ін., що й забезпечує розвиток дитини у процесі навчання. Додамо ще, що наповнюваність класу для навчання за спеціальною програмою становить дванадцять учнів і менше в залежності від особливостей порушень їхнього психофізичного розвитку, що дає можливість реалізувати індивідуальну програму розвитку кожного з них. Спеціальну програму не можуть замінити навіть щоденні додаткові заняття з педагогом-дефектологом та іншими членами команди супроводу.

Попри малу ефективність так званої додаткової підтримки у порівнянні із навчанням за спеціальною програмою, варто звернути увагу і на небезпеку перевантаження дітей, оскільки у відповідних нормативних документах вказано, що додаткові заняття не входять у тижневе навантаження [12]. Отже, після непродуктивного перебування на уроках дитина мусить переходити до індивідуальних занять.

Одним із аргументів обґрунтування доцільності запровадження інклюзивного навчання дітей з ООП є благотворний вплив середовища ровесників з нормативним розвитком на їхню соціалізацію. Сьогодні немає порівняльних досліджень впливу на самосвідомість дітей із ООП навчання в інклюзивних умовах. Проте у відомих нам дослідженнях [13; 14] звертається увага на проблеми у спілкуванні учнів з ООП у середовищі ровесників, пов'язані зі становищем неуспішного учня та невмінням встановлювати дружні контакти. Як результат дитина з ООП у середовищі успішніших ровесників здебільшого буває відкиненою. Отже, спілкування цих дітей з однокласниками потребує ретельного психологічного супроводу, якому сьогодні не приділяється достатньої уваги. Натомість не достатньо забезпечені умови для освіти і розвитку дитини з ООП в інклюзивному класі не дозволяють їй бути успішною і поглиблюють її самотність серед однокласників.

Нарешті, звернемося до участі батьків в інклюзивному навчанні дітей з ООП, яка широко декларується. Досвід показує, що значна частина батьків сприймає навчання своєї дитини з порушенням психофізичного розвитку разом з дітьми з нормативним розвитком не як підвищення вимог до їхніх власних зусиль, спрямованих на освіту і розвиток дитини та на допомогу їй інтегруватися у суспільство, а як зменшення самої проблеми її психофізичних порушень. Проте частина батьків, переконавшись у не достатній ефективності навчання дитини в інклюзивному класі, намагається повернути її у спеціальну школу чи клас. У цілому сьогодні батьки не є свідомими помічниками команди супроводу дитини з ООП в інклюзивному класі.

Як бачимо, і матеріально-технічне, і методичне, і організаційне забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП сьогодні дуже далеке від того, щоб зробити його успішним. Тому й темпи його впровадження є дуже сумнівним успіхом.

Невідкладність запровадження інклюзивного навчання зазвичай аргументується ратифікацією у нашій країні ряду міжнародних документів, спрямованих на захист прав дітей з особливими потребами на якісну освіту й інтеграцію у суспільство, що здійснюється, зокрема, і через інклюзивне навчання [1]. Проте в цих документах визначені загальні напрямки удосконалення освіти дітей з ООП, які сприяють їхній інтеграції у суспільстві, і разом з тим поважаються традиції та досвід кожної країни [1, п. 14]. Рухаючись у рекомендованому напрямку, кожна країна може виходити із свого досвіду, який склався історично.

Теорія включення, відображена у деклараціях багатьох міжнародних конференцій і відповідних наукових пошуках, є скоріше визначенням стратегії суспільного розвитку, а не конкретним приписом, визначеним у часі. Тому форсоване впровадження інклюзивного навчання нічим не виправдане, особливо, якщо йому в жертву приноситься якість освіти і розвитку дітей з ООП.

На наш погляд, необхідно розвести поняття соціальне виховання, яке, безумовно, повинно бути інклюзивним і сприяти інтеграції дітей з ООП у суспільстві, і навчання, якість якого визначається його спроможністю забезпечити освіту і розвиток дитини з ООП. Умови навчання, які не слугують освіті й розвитку дитини не можуть слугувати її соціальній інтеграції.

Суттєвий недолік вітчизняної спеціальної освіти, подолати який вкрай необхідно, є сегрегація дітей з ООП у спеціальних школах-інтернатах, що позбавляє їх можливості виховуватися у родині та обмежує набуття соціального досвіду. Забезпечення значній частині дітей цієї категорії можливості навчатися за місцем проживання, здійснене за останнє десятиліття, є важливим кроком до інтеграції вітчизняної спеціальної освіти в єдину освітню систему. Водночас це є і суттєвим кроком до соціальної інтеграції дітей з ООП. Проте стрибок від суцільної інтернатної системи організації спеціальної освіти до суцільного інклюзивного навчання, орієнтація на нього як на основну форму освіти дітей названої категорії є передчасною, бо, як ми уже зазначали, за ним не встигає ні матеріально-технічне, ні методичне забезпечення.

Сьогодні набагато ефективнішою формою навчання дітей з ООП у загальноосвітньому закладі освіти можуть бути спеціальні класи, практика яких уже достатньо апробована, хоч і потребує подальшого вдосконалення, особливо щодо поглиблення професійно-трудової орієнтації учнів. Впровадження інклюзивного навчання сьогодні потребує зваженості. Воно виправдане там, де немає можливості створити спеціальний клас. Перспективним, на наш погляд, є впровадження різних форм часткової інклюзії, коли основне навчання відбувається у спеціальному класі за спеціальною програмою, і тільки на заняттях з окремих предметів, на позаурочних заходах діти з ООП об'єднуються зі своїми ровесниками з нормативним розвитком [15]. Повна інклюзія, яка практикується у нас, сьогодні може забезпечити освіту і розвиток дітям з ООП, інтелектуальний розвиток яких близький до нормативного. Серед таких дітей певна частина потребуватиме додаткової підтримки з боку різних фахівців команди супроводу.

Потрібні методичні рекомендації з питань поглиблення диференційної діагностики розвитку дітей з ООП як обґрунтування показань для різних форм їх інклюзивного навчання, що є важливою функцією ІРЦ. Доцільність тієї чи іншої форми навчання дитини є рекомендаційною і не позбавляє батьків права вибору умов її навчання, зафіксованого у статті 55 Закону України «Про освіту». Проте у варіативних умовах форм навчання дітей з ООП особливої ваги набуває психолого-педагогічна робота з батьками як суттєва складова психолого-педагогічного супроводу дитини і спрямована, насамперед, на адекватне сприйняття ними її розвитку та усвідомлення її освітніх потреб і дотримання її інтересів.

Список використаних джерел:

1. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість, 7–10 червня 1994 р. Саламанка, Іспанія. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 09.03.2021).
2. Про затвердження категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти: проект постанови Кабінету Міністрів України. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-postanovi-kmu-pro-zatverdzhennya-kategorij-tipologiyi-osvitnih-trudnoshiv-u-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-ta-rivniv-pidtrimki-v-osvitnomu-procesi-v-inklyuzivnih-klasah-grupah-zakladiv-osviti> (дата звернення: 09.03.2021).
3. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). С. 86–93.
4. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177.
5. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ: «А.С.К.», 2012. 124 с.
6. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие. Москва: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
7. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190–193.
8. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

9. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.03.2021).
10. Шаумаров Г. Б. Дифференциальная психологическая диагностика задержек психического развития на основе анализа стандартизированной методики : дис. канд. психол. наук. Москва, 1980.
11. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2012. Том 4. № 1. С. 1–5.
12. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 09 серп. 2017 р. № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.03.2021).
13. Зиглер Е., Ходапп Р. Тлумачення розумової відсталості / пер. з англ. О. Г. Карагодіна. Київ : Сфера, 2008. 344 с.
14. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис. ... докт. психолог. наук : 19.00.10. Москва, 2011. 40 с.
15. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ

Омельчук Олександр Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій,

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії

ім. Тараса Шевченка,

E-mail: omelchukov@meta.ua

Омельчук Василь Іванович,

вчитель трудового навчання,

Цеценівський навчально-виховний комплекс

«Загальноосвітній навчальний заклад I–II ступенів –

дошкільний навчальний заклад»,

Кременецький район, Тернопільська область

E-mail: omelchukov@meta.ua

У сучасних умовах реформування та модернізації вітчизняної освіти, розбудови Нової української школи досить актуальною є проблема реалізації інклюзивного навчання дітей та молоді в закладах освіти різних типів та форм власності.

Організація процесу навчання, в якому всі діти незалежно від особливостей їх фізичного розвитку, культурних і мовних особливостей включені в загальну систему, отримала назву інклюзивна освіта.

Питання організації інклюзивної освіти та стратегій, проблем і перспектив інклюзивної освіти було висвітлено у працях В. Бондара, З. Удич, А. Колупаєвої, А. Шевцова, І. Ярмощук та ін.

Поширення в закладах загальної середньої освіти процесу інклюзії дітей з обмеженими можливостями фізичного та (або) психологічного розвитку в освітніх організаціях є не тільки відображенням часу, але і являє собою ще один крок до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної освіти. Це пов'язано і з актуальністю даного