

educational needs. It is necessary to adjust the professional plans of students with special educational needs in accordance with their capabilities at all stages of career guidance activities. In the process of adjusting professional plans, it is advisable to conduct psychological and pedagogical work with students to foster the qualities necessary for mastering a particular profession and further self-realization in work.

The system of career guidance at the present stage of its development is designed to ensure coordination of actions of state bodies, schools, families, bodies of vocational, secondary special, higher education and other social institutions involved in its implementation; continuous and up-to-date solution of scientific and organizational issues related to career guidance; comprehensive design of career guidance impacts on the student's personality, taking into account the socio-economic forecast. An effective direction in the system of career guidance is creation of student portfolios. We offer to create a collective portfolio of professions for primary school students, a portfolio of personal growth for middle school students, and a portfolio of competence for high school students. This activity forms the ability of senior and middle-level students to set goals, plan and organize their activities, expands self-learning opportunities, develops reflexive skills and, ultimately, contributes to a conscious choice of profession.

Key words: children with special educational needs, professional self-determination, career guidance, professional orientation, career guidance, principles of career guidance, career guidance testing, forms of career guidance.

УДК 37.042

Лариса Козіброда

Національний університет

«Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0001-8232-425X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/015-027

ОСНОВНІ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Стаття присвячена дослідженню проблеми організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи. Обґрунтовано актуальність дослідження на основі виконаного аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження. На основі використання комплексу дослідницьких методів охарактеризовано специфіку застосування тривимірної моделі для розвитку системи навчання дітей із особливими освітніми потребами з метою ефективного залучення до освітнього середовища. Представлено варіанти інклюзивної освіти як теоретичну конструкцію у процесі її концептуалізації, проектування та імплементації у вітчизняну систему освіти загалом та освітній процес закладів загальної середньої освіти зокрема.

***Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, модель інклюзивного навчання, загальноосвітня школа, повна інклюзія, часткова інклюзія, тимчасова інклюзія, інклюзивний клас.*

Постановка проблеми. Упровадження інклюзивної освіти в Україні передбачає передусім зміну ставлення до осіб із особливими потребами,

їхню інтеграцію до соціального простору, гарантуючи при цьому захист їхніх прав та всебічну підтримку. У цьому ракурсі вагомого значення набувають такі напрями у зміні освітньої парадигми, як надання якісної освіти та підготовка до життя в сучасному суспільстві дітей із особливими освітніми потребами.

Активне залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес загальноосвітньої школи залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце посідає визначення та поєднання головних детермінант останнього. Ці чинники, що складають підґрунтя процесу навчання, формують і увиразнюють мету та завдання навчання. Саме через аналіз ключових детермінант інклюзивного навчання можемо побачити й усвідомити як причини, що спонукають до розвитку інклюзії в освітньому середовищі, цілі кожного учасника навчального процесу, наявні засоби для їхньої реалізації, так і виявити шляхи легітимізації інклюзії загалом.

Аналіз актуальних досліджень. Упровадження нових технологічних, культурних та наукових парадигм, пов'язаних із гуманізацією та глобалізацією людства в аксіологічному, культурному та інформаційному аспектах, вимагає трансформації інклюзивної освіти. В умовах, коли змінюються потреби дітей і молоді з нозологіями, законодавство, фінансування, вона не може залишатися статичною, з чітко визначеними параметрами (Вербенець, 2017).

Розробка моделі інклюзивної освіти є важливим засобом організації та вдосконалення освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі. На думку вчених (Давиденко, 2014; 2015), формування та впровадження ефективних моделей інклюзивної освіти є домінантою в будь-яких часових межах із огляду на зацікавленість громадськості та органів влади кожної країни у створенні найбільш оптимальних умов для включення осіб із порушеннями в розвитку в життєдіяльність соціуму, виробленні нових підходів до освіти, які би більшою мірою задовольняли потреби їхнього розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, формували адаптовану особистість.

Розробка моделей інклюзивного навчання учнів із особливими освітніми потребами є важливим завданням і для України, зважаючи на відсутність системного бачення і стратегії розвитку інклюзивної освіти. Визначення та побудова ефективних моделей організації інклюзивної освіти є актуальним завданням не лише для країн, що перебувають у процесі її впровадження, але й для тих, де вона досягла значного рівня відкритості та доступу. Упродовж останніх десятиліть у контексті соціально-політичних та освітніх реформ у південно-американських та європейських

країнах сформувалося кілька моделей інклюзивної освіти. Їх розробка здійснювалася на основі таких підходів, як розширення доступу до освіти, десегрегації, інтеграції і, власне, інклюзії. Різні моделі інклюзивної освіти виділяють за такими критеріями, як рівень інтегрованості дітей із ООП у заклад загальної середньої освіти, тривалість перебування в інклюзивному освітньому середовищі, кількісне співвідношення дітей із нормотиповим розвитком та з порушеннями (Кузава, 2013).

На основі узагальнення міжнародного досвіду виділили три основні моделі організації інклюзивного навчання: односторонню, двосторонню та багатосторонню (Kirby, 2017; Mitchell & Sutherland, 2020; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003; McCoy & Banks, 2012).

Відповідно до іншої класифікації – за тривалістю включення учнів із ООП в інклюзивне освітнє середовище, виділяють часткову, тимчасову, повну, комбіновану та зворотну моделі інклюзії (Кузава, 2013; Topping, 2005).

Третя класифікація моделей інклюзії базується на особливостях організації навчального процесу на рівні окремо взятого закладу освіти або класу; реалізація цих моделей значною мірою залежить від існуючих на рівні держави варіацій функціонування інклюзивної освіти та варіанту інклюзії дитини. Йдеться про такі моделі організації інклюзивного навчання, як модель «навчання у звичайному класі» (learning in regular class model), корекційна модель/модель «ресурсної кімнати» (pull-out model/resource room model), модель соціальної інтеграції (social mainstreaming model), модель командної роботи (team teaching model) та стратегії, які використовуються в межах кожної з них.

Мета статті – охарактеризувати основні моделі навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: 1) систематизувати й узагальнити визначення поняття моделі інклюзивного навчання в зарубіжній та українській літературі; 2) окреслити основні критерії формування моделей інклюзивного навчання дітей із ООП в умовах загальноосвітньої школи за кордоном; 3) обґрунтувати особливості впровадження різноманітних моделей навчання дітей із ООП в Україні.

Методи дослідження. У нашому дослідженні ми використали праці українських та закордонних учених з метою визначення особливостей формування й застосування різноманітних моделей навчання учнів із ООП в умовах загальноосвітньої школи за кордоном та в Україні.

Відповідно до мети та завдань дослідження нами були використані такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння,

класифікація, узагальнення), які дають змогу аргументувати й обґрунтувати вибір тієї чи іншої моделі навчання учнів із ООП в умовах загальноосвітньої школи; пошуково-бібліографічний – для систематизації джерельної бази з досліджуваної проблематики; історіографічно-інтерпретаційний для вивчення стану дослідженості проблеми, осмислення концептуальних підходів до її розв'язання та її категоріально-поняттєвого апарату; змістово-порівняльний – для дослідження зарубіжного досвіду навчання учнів із ООП у системі загальної шкільної освіти, виявлення світових тенденцій у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останніх десятиліть у контексті соціально-політичних та освітніх реформ у південно-американських та європейських країнах сформувалося кілька моделей інклюзивної освіти. Їх розробка здійснювалася на основі таких підходів, як розширення доступу до освіти, десегрегації, інтеграції і, власне, інклюзії. Різні моделі інклюзивної освіти виділяють за такими критеріями, як рівень інтегрованості дітей із ООП у заклад загальної середньої освіти, тривалість перебування в інклюзивному освітньому середовищі, кількісне співвідношенням дітей із нормотиповим розвитком та з порушеннями (Кузава, 2013).

Одностороння модель, при якій усі діти здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти, використовується у США, Канаді, Австралії, Китаї, Італії, Португалії, Швеції, Греції та Норвегії – країнах, які ставлять за мету надання всім учням рівного доступу до освіти та впроваджують політику, спрямовану на залучення всіх учнів у систему масової середньої освіти при наданні відповідної підтримки учням з фізичними, сенсорними та інтелектуальними порушеннями. У її основі лежать концепції рівності, соціальної відповідальності та свободи від дискримінації. Інклюзивна освіта в цій моделі протиставляється спеціальній освіті як більш демократична, гуманна та перспективна парадигма розвитку систем освіти та суспільства загалом.

Імплементация даної моделі, що відбувається внаслідок реалізації політик, покликаних сприяти доступу до загальної середньої освіти учнів із інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку містить ризики щодо їх ізоляції, коли інклюзія набуває формального характеру і реальні потреби таких учнів не задовольняються (Kirby, 2017).

Двостороння модель передбачає навчання учнів із ООП у системі спеціальної освіти (спеціальних школах або класах), а всіх решту – в основній, загальноосвітній. Зазвичай, ці типи закладів підпорядковуються різним міністерствам або іншим органам управління. Дана модель впроваджується у Швейцарії, Бельгії, Японії, Катарі, Бахреїні, Сінгапурі, Кувейті. У Сінгапурі, наприклад, Міністерство освіти здійснює управління закладами освіти для

учнів, які мають незначні, емоційні, поведінкові, сенсорні чи фізичні розлади, але не мають установленної інвалідності; управління закладами спеціальної освіти для учнів із інвалідністю здійснюють неурядові організації (Kirby, 2017).

Особливістю багатосторонньої моделі є використання розмаїття підходів до організації навчання та надання послуг у межах загальної та спеціальної освітніх систем. Дана модель впроваджується у Франції, Великій Британії, Данії, Фінляндії, Чехії, Польщі, Нідерландах, Ірландії. В Ірландії, наприклад, окрім можливості навчання в одному з двох типів закладів, існують і інші альтернативні варіанти, такі як спеціальні класи в масових школах та індивідуальне навчання вдома (McCoy & Banks, 2012).

Відповідно до даної класифікації, модель інклюзивної освіти, що склалася на даний час в Україні, є багатосторонньою: можливість отримати освіту дітям із ООП забезпечують інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх школах, спеціальні школи, індивідуальна форма навчання. Ця модель не є стандартом інклюзивної освіти в її ідеальному вигляді, проте не суперечить фундаментальному принципу освітньої інтеграції – свободі вибору місця навчання.

Очевидно, що впровадження зазначених моделей інклюзивної освіти має національні особливості, зумовлені соціально-економічними, політичними, культурними та історичними особливостями країн. Незважаючи на існуючі відмінності, головним завданням для всіх держав у їх імплементації є подолання розривів між політикою та практикою впровадження обраної моделі, що можливо завдяки використанню зваженого системного підходу до вирішення проблемних питань на всіх рівнях управління.

Дана класифікація моделей інклюзивної освіти визначає загальні підходи до здійснення інклюзії дітей із психофізичними порушеннями в систему освіти на рівні держави, виходячи з керівних принципів її політики в цій сфері та стратегічних пріоритетів її розвитку.

Проаналізувавши іншу класифікацію (за тривалістю включення дитини в інклюзивне освітнє середовище), можемо виділити певні особливості кожної з них.

Так, модель повної інклюзії передбачає навчання всіх дітей із інвалідністю та психофізичними порушеннями, які можуть адаптуватися до навчання в закладах загальної середньої освіти. Вони відвідують школу в режимі повного дня самостійно або із супроводом, не отримуючи спеціальної корекційної допомоги, окрім необхідної адаптації чи модифікації навчального матеріалу (Давиденко, 2014; Кузава, 2013). Зазвичай, діти з ООП зараховуються у класи, що відповідають їхньому віку,

проте, у певних ситуаціях вікові обмеження можуть не дотримуватися. Кількість дітей із психофізичними порушеннями в одному класі, зазвичай, не перевищує трьох (Topping, 2005).

Модель часткової інклюзії забезпечує включення учнів із ООП на певну частину навчального тижня, дня або на окремих заняттях. Можливе також об'єднання учнів спеціальних класів із учнями звичайних класів для додаткових, як правило, позаурочних заходів. Засвоєння основного навчального матеріалу відбувається у процесі індивідуальної роботи. Використання даної моделі має сенс при існуванні невідповідності рівня розвитку дітей їхньому віку.

Під час тимчасової інклюзії діти з ООП об'єднуються з однолітками кілька разів на місяць, як правило, на свята, прогулянки чи для ігор.

Комбінована модель має місце, коли учні з ООП навчаються у звичайних класах закладів загальної середньої освіти та отримують додатково корекційні послуги в системі спеціальної освіти. Дана модель, як і модель повної інклюзії, прийнятна для учнів із високим рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку. Під час реалізації комбінованої моделі для дітей підбирається звичайний клас, який максимально підходить рівню їхнього розвитку. У такому класі навчаються від одного до трьох дітей із особливими потребами, причому доцільний рівень інклюзії визначає спеціальний педагог.

Модель зворотної інклюзії забезпечує включення дітей із нормотиповим розвитком у середовище їхніх однолітків із психофізичними порушеннями. Її доцільно використовувати для розвитку навичок соціальної взаємодії та спілкування дітей із психофізичними порушеннями або ж для їх підготовки до часткової інклюзії (Давиденко, 2014; Кузава, 2013).

Порівнюючи моделі інклюзивного навчання, виділені на основі тривалості перебування дитини в інклюзивному освітньому просторі закладу загальної середньої освіти, варто вказати на доречність вибору конкретної моделі залежно від рівня розвитку та складності психофізичних порушень дитини. Якщо часткова, тимчасова та зворотна моделі можуть використовуватися для більшості дітей із тяжкими порушеннями, модель повної та комплексної інклюзії – для дітей з високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку.

Особливістю моделі «навчання у звичайному класі» є її орієнтованість однаковою мірою на всіх учнів класу. Тема, яка розглядається, та завдання – одні для всіх. За потреби для учнів із ООП може бути застосована адаптація або модифікація навчального матеріалу.

Реалізація моделей навчання здійснюється через використання відповідних стратегій. До загальних стратегій навчання дітей із ООП, що використовуються в моделі «навчання у звичайному класі» та ефективність яких доведена результатами емпіричних досліджень, належать: «прямі інструкції» (direct instruction strategy), стратегія когнітивного навчання (cognitive strategy instruction), формативне оцінювання та зворотній зв'язок (formative assessment and feedback), саморегульоване навчання (self-regulated learning), мнемотехніка (mnemotechnics), повторення і практика (review and practice).

Зазначимо, що модель «навчання в загальному класі» є найбільш універсальною, спрямованою на забезпечення освітніх потреб більшості учнів, включно з тими, які мають особливі потреби. Проте, така її здатність не дозволяє їй реагувати на специфічні потреби даної категорії дітей, що зумовлює необхідність використання інших, більш вузьких моделей.

Модель командної роботи реалізується через тісну взаємодію в навчальному процесі учителів загальної та спеціальної освіти. Учні з ООП навчаються у звичайному класі за загальноосвітньою програмою та графіком, спільним для всього класу. Дана модель не виключає застосування необхідних адаптацій та модифікацій, для реалізації яких на заняттях формуються невеликі групи з двох-трьох учнів, згруповані за їх рівнем підготовки. Такий підхід допомагає забезпечити індивідуальний підхід до учнів із ООП, не витрачаючи загальний час уроку.

Співвикладання передбачає спільну роботу вчителя-предметника та спеціального педагога з усіма учнями класу, а не лише з тими, хто має особливі освітні потреби.

Консультування дає можливість учителям, які навчають дітей із ООП отримати фахову допомогу й пораду фахівців у сфері спеціальної освіти з питань, що стосуються різних аспектів навчання даної категорії учнів: адаптації навчальних програм, викладання та оцінювання, організації фізичного простору у класі тощо. Воно є непрямою моделлю надання послуг, оскільки консультант не працює безпосередньо з учнями, крім випадків, коли він демонструє використання певних методів, технологій, прийомів чи засобів навчання.

Взаємодія з асистентом учителя підвищує ефективність соціально-педагогічного супроводу учня з ООП через залучення та спільну роботу над розробкою та виконанням індивідуальної програми розвитку учня, плануванню та реалізації навчальних та соціально-адаптаційних заходів, визначення змісту, обсягу й необхідності адаптації і/або модифікації навчального матеріалу, оцінювання навчальних досягнення учнів,

динаміки розвитку учня. Залежно від специфічних потреб дитини корисною може бути співпраця з іншими фахівцями – психологами, лікарями, логопедами, ерготерапевтами, фізіотерапевтами, соціальними працівниками та ін. Проте, чи не найважливішою є співпраця з батьками дитини, які, зважаючи на їхню роль, володіють усією повнотою прав та обов'язків щодо виховання, розвитку й навчання дитини.

Модель соціальної інтеграції базується на ідеї залучення до навчання та соціалізації дітей із ООП їхніх ровесників під керівництвом та наглядом педагога. Інші назви цієї моделі, що використовуються в науковій літературі – модель тьюторства або наставництва.

Навчання за принципом «рівний-рівному» є потужним інструментом підвищення загальної ефективності навчання в інклюзивних класах, оскільки базується на «природних» соціальних стосунках.

Використання моделі соціальної інтеграції сприяє не лише покращенню успіхів у навчанні, поведінці, але й зменшенню проявів цькування, покращуючи загальний рівень добробуту учнів із ООП та психологічного клімату у класі та школі. У межах цієї моделі можливе поєднання дітей у пари залежно від віку, рівня здібностей, тривалості навчання у школі тощо. Ключова ідея полягає в тому, що більш здібний учень навчає менш здібного учня приблизно такого ж або молодшого віку (Mitchell & Sutherland, 2020). Реалізація цієї моделі містить низку переваг для всіх учасників освітнього процесу: учні, які отримують допомогу, також здобувають підвищену індивідуальну увагу, залучення до спільної діяльності, можливість практикувати виконання завдань, прямий зворотний зв'язок, підтримку з боку однолітків та додатковий час для виконання завдань; учні, які надають підтримку – можливість закріпити та розширити власні знання й навички, підвищити впевненість у собі та розвинути емпатію; педагог може підвищити рівень співпраці у класі та заощадити час для роботи з іншими учнями (Topping, 2005).

Особливістю корекційної моделі є поєднання навчання в загальноосвітньому класі зі спеціалізованим навчанням для задоволення певної категорії особливих освітніх потреб. Залежно від індивідуальних особливостей учня (низька академічна успішність, проблемна поведінка, стан здоров'я тощо), що впливають на його навчання і/або соціалізацію, спеціальні педагоги можуть проводити групові або індивідуальні заняття в іншій обстановці поза загальноосвітнім класом. Метою даної моделі є досягнення учнем здатності до самостійного навчання в умовах інклюзії.

Важливим елементом корекційної моделі є індивідуальні програми навчання (ІПН), які визначають унікальні потреби учнів, містять цілі навчання

та соціалізації, показники їх досягнення, стратегії навчання, що сприяють задоволенню визначених потреб, адаптації та модифікації навчального матеріалу та необхідні пристосування навколишнього середовища.

У межах корекційної моделі використовуються різні стратегії навчання, проте, зважаючи на необхідність задоволення специфічних потреб дітей відповідно до нозологій, необхідними є спеціальні стратегії, такі, наприклад, як додаткова та альтернативна комунікація.

Стратегія додаткової та альтернативної комунікації передбачає підходи, методи та технології для перетворення даних, отриманих за допомогою спеціальних приладів у повноцінну інформацію, що дає можливість учням із тяжкими порушеннями мовлення спілкуватися. Допоміжна комунікація використовується як доповнення до будь-яких існуючих методів спілкування. У межах стратегії використовуються дві основні методики вдосконалення здатності учнів до ефективної комунікації: навчання спілкуванню за допомогою певних засобів або технічних приладів (системи графічних знаків, комунікаційної дошки, синтезаторів та вокалізаторів голосу тощо) та без них (міміка, жести, рухи).

Застосування даної стратегії передбачає застосування допоміжних технологій та навчання способів їх використання учнями з ООП для досягнення кращих результатів навчання й забезпечення більшого рівня самостійності у школі та вдома. У США під допоміжними технологіями мають на увазі будь-які предмети, обладнання або системи, які підтримують, збільшують чи покращують функціональні можливості осіб із інвалідністю; їх використання розглядається як частина індивідуальних програм навчання. У країнах Західної Європи допоміжні технології – це пристрої або послуги, спрямовані на компенсацію функціональних обмежень, забезпечення самостійного виконання діяльності людьми похилого віку або особами з інвалідністю для реалізації їхнього потенціалу (Topping, 2005).

Таким чином, реалізація корекційної моделі вимагає тісної взаємодії та координації діяльності міждисциплінарної команди фахівців щодо планування та реалізації освітнього процесу дитини в загальноосвітньому класі та ресурсній кімнаті, вибору й опанування учнем із ООП навичками користування допоміжними технологіями.

Результати аналізу наукових джерел із теми дослідження свідчать про існування різних типів моделей інклюзивної освіти. Визначено три підходи до їх класифікації, в основі яких знаходяться такі критерії, як спосіб організації інклюзивної освіти, виходячи з керівних принципів державної політики в цій сфері та співвідношення загальної та спеціальної систем освіти; тривалість

перебування дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі, зумовлена складністю її фізичних, сенсорних і/або інтелектуальних порушень; та особливості організації процесу інклюзивного навчання дітей із ООП.

На нашу думку, будь-яка модель інклюзії сприяє соціалізації дітей із ООП та гуманістичному вихованню всіх учнів. Включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в масову освітню систему у шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, інтелектуального рівня, збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії з ровесниками. Проте, рівень та інтенсивність такого впливу в різних моделях є різними. Вибір оптимального для кожної дитини варіанту інклюзії має здійснюватися, виходячи з її індивідуальних особливостей, потреб та потенціалу. У свою чергу, можливості для вибору оптимальної моделі залежать від соціальної та освітньої політики держави, соціально-економічних умов, рівня розвитку демократичних процесів та гуманістичних ідей у суспільстві.

Для успішного розвитку інклюзивної освіти на рівні держави має бути чітке розуміння вектору розвитку та ключових принципів її побудови й функціонування. Представлені в дослідженні варіанти інклюзивної освіти є вихідною теоретичною конструкцією у процесі її концептуалізації, проєктування та імплементації у вітчизняну систему освіти загалом та освітній процес закладів загальної середньої освіти зокрема.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті систематизовано й узагальнено визначення поняття моделі інклюзивного навчання в зарубіжній та українській літературі.

Визначено, що модель у методологічному й онтологічному аспектах являє собою спрощене наочне відображення складного процесу функціональних взаємозв'язків між його учасниками, елементами з метою отримання наочного уявлення, покращення розуміння та практичного застосування.

Окреслено основні критерії формування моделей інклюзивного навчання дітей із ООП в умовах загальноосвітньої школи за кордоном. У результаті соціально-політичних та освітніх реформ у південно-американських та європейських країнах сформувалися різні моделі інклюзивної освіти. В основу їх класифікації покладені такі критерії, як: спосіб організації інклюзивної освіти на рівні держави (одностороння, двостороння та багатостороння моделі); тривалість перебування дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі (моделі повної, часткової, тимчасової, комбінованої та зворотної інклюзії); особливості організації

процесу інклюзивного навчання (моделі «навчання у звичайному класі», командної роботи, соціальної інтеграції та корекційна).

У статті обґрунтовано вибір оптимальних моделей навчання дітей із ООП в Україні. Під час розробки та імплементації вітчизняних моделей організації інклюзивної освіти в систему загальної середньої освіти важливо враховувати моделі, напрацьовані у світовій практиці. Багатостороння модель інклюзивної освіти, що склалася на даний час в Україні, є різнобічною: можливість отримати освіту дітям із ООП забезпечують інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх школах, спеціальні школи, індивідуальна форма навчання. Ця модель не є стандартом інклюзивної освіти в її ідеальному вигляді, проте не суперечить фундаментальному принципу освітньої інтеграції – свободі вибору місця навчання.

Включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в масову освітню систему у шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, інтелектуального рівня, збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії з ровесниками. Проте, рівень та інтенсивність такого впливу в різних моделях є різними. Вибір оптимального для кожної дитини варіанту інклюзії має здійснюватися, виходячи з її індивідуальних особливостей, потреб та потенціалу. У свою чергу, можливості для вибору оптимальної моделі залежать від соціальної та освітньої політики держави, соціально-економічних умов, рівня розвитку демократичних процесів та гуманістичних ідей у суспільстві, дослідження яких визначаємо як перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Вербенець, А. (2017). Процес формування моделі інклюзивної освіти у Республіці Мальта (2000–2005 рр.). *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 54-59 (Verbenets, A. (2017). The process of forming a model of inclusive education in the Republic of Malta (2000–2005). *Pedagogical process: theory and practice*, 2, 54-59).
- Давиденко, Г. В. (2014). Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 76-80 (Davydenko, H. V. (2014). Models and forms of inclusive education implementation in the framework of pedagogical innovation. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 76-80).
- Давиденко, Г. В. (2015). Моделювання сучасного інклюзивного навчання як нелінійного процесу з відкритим діапазоном навчальних цілей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 43, 418-423 (Davydenko, H. V. (2015). Modeling of modern inclusive education as a nonlinear process with an open range of educational goals. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Series: Pedagogy and Psychology*, 43, 418-423).

- Кузава, І. Б. (2013). Моделі розвитку інклюзивної освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (27), 380-388 (Kuzava, I. B. (2013). Models of inclusive education development: theoretical aspect. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (27), 380-388).
- Fei, X. (2007). The Chinese "learning in a regular classroom": History, current situation, and prospects. *Chinese Education & Society*, 40 (4), 8-20.
- Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46 (2), 175-191.
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 81-97.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. (pp. 7-18). Middelfart, Denmark: European Agency For Development in Special Needs Education.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London, UK: Routledge.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.

РЕЗЮМЕ

Козиброда Лариса. Основные модели организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы (начало XXI в.).

Статья посвящена исследованию проблемы организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Обоснована актуальность исследования на основе выполненного анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования. На основе использования комплекса исследовательских методов охарактеризована специфика применения трехмерной модели для развития системы обучения детей с особыми образовательными потребностями с целью эффективного привлечения к образовательной среде. Представлены варианты инклюзивного образования как теоретическую конструкцию в процессе ее концептуализации, проектирования и имплементации в отечественную систему образования в целом и образовательный процесс заведений общего среднего образования, в частности.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, модель инклюзивного обучения, общеобразовательная школа, полная инклюзия, частичная инклюзия, временная инклюзия.

SUMMARY

Kozibroda Larysa. Basic models of inclusive education organization in the conditions of secondary school (early 21st century).

Introduction of inclusive education in Ukraine presupposes, first, a change in the attitude towards people with special needs, their integration into the social space, while guaranteeing protection of their rights and comprehensive support. In this perspective, such directions in changing the educational paradigm as the provision of quality education and preparation for life in modern society of children with special educational needs are becoming substantial. After analyzing a significant amount of literature on this issue, the peculiarities of the organization of education of children with special educational needs in the general school abroad and in Ukraine were revealed.

The aim of the article is to describe the main models of education of children with special educational needs in general education school.

In the study the following research methods are used: general scientific (analysis, synthesis, deduction, induction, comparison, classification, generalization), which allow to argue and justify the choice of a model of teaching students with special needs in a secondary school; search and bibliographic for systematization of research sources; historiographical-interpretative for studying the state of the problem under research, comprehension of conceptual approaches to its solution and its categorical-conceptual apparatus; comparative – for the study of foreign experience of teaching students with special needs in the system of general schooling, identifying global trends in this area.

Modern research in the field of pedagogy, psychology, correctional education, medicine confirms the existence of three main models of inclusive education in world practice, and in Ukraine in particular. Application of a three-dimensional model for the development of the education system for children with special educational needs will allow their effective inclusion into the educational environment, and subsequently in active social life. For the successful development of inclusive education at the state level, there must be a clear understanding of the development vector and the key principles of its construction and functioning. The options of inclusive education presented in the study are the initial theoretical construction in the process of its conceptualization, design, and implementation in the domestic education system in general and the educational process of secondary education. The inclusion of children with mental and physical disabilities in the mass education system at school age can have a significant impact on their development to increase the level of speech and communication skills, intellectual level, enriching the experience of social and educational interaction with peers. However, the level and intensity of this impact in different models are diverse. The choice of the optimal inclusion option for each child should be based on its individual characteristics, needs and potential. In turn, the possibilities for choosing the optimal model depend on the social and educational policy of the state, socio-economic conditions, the level of development of democratic processes and humanistic ideas in society.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, model of inclusive education, secondary school, full inclusion, partial inclusion, temporary inclusion, inclusive class.

УДК 376.4-373.2.016:616.896

Таміла Коломоєць

Криворізький державний педагогічний університет

ORCID ID 0000-0002-7321-0901

Вікторія Ворох

Полтавський національний педагогічний

університет імені В. Г. Короленка

ORCID ID 0000-0003-1946-8095

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/027-040

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЗМОМ СУЧАСНИМИ ДИДАКТИЧНИМИ ЗАСОБАМИ

У статті розкрито можливості розвитку мовлення дітей із аутизмом з використанням технології доповненої реальності. Метою дослідження є визначення дієвості та ефективності сучасних дидактичних засобів, зокрема використання технології доповненої реальності в розвитку мовлення дітей із аутизмом. Методами дослідження виступили: аналіз, узагальнення, порівняння, експеримент, описовий