



Любов Мальяр – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Коло наукових інтересів: розвиток шкільної та педагогічної освіти на Закарпатті (XIX – XX ст.); методика навчання освітньої галузі «Мови і літератури» у початковій школі. .

✉ lyubov.malyar@uzhnu.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-1589-7178>

Галина Шикітка –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Коло наукових інтересів: освітньо-виховний потенціал педагогічних товариств Закарпаття; методика навчання освітньої галузі «Математика» у початковій школі.

✉ ms.galina682@ukr.net



УДК: 37.026:37.041:37.04(043.5)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-63-69>

ІНКЛЮЗІЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено наявні тенденції щодо інклюзії сучасної освіти в дошкільному навчальному закладі та в початковій школі. Охарактеризовано основні виразні особливості інклюзивної дошкільної та початкової освіти. Окреслено різницю між інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес й інклюзивною освітою. Проаналізовано переваги дошкільної інклюзивної освіти. Визначено основні проблеми інклюзивної початкової освіти в Україні та запропоновано шляхи їх розв'язання. Проаналізовано вплив інклюзивної дошкільної освіти на результати навчання, виховання, розвиток і соціальну інтеграцію дітей.

Ключові слова: інклюзія, початкова освіта, дошкільна освіта, інтеграція.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Інклюзивна дошкільна освіта передбачає спільне навчання в установі дошкільної освіти здорових дітей і дітей з особливими освітніми потребами, яке є необхідним насамперед для того, щоб розв'язати проблеми соціальної адаптації останніх. У такий спосіб у дитячому співтоваристві виховують толерантність і рівноправне ставлення до дітей-інвалідів.

Найбільш ефективним є розв'язання означеної проблеми у ситуації, коли інклюзивною стає саме дошкільна освіта, адже діти дошкільного віку не мають упереджень щодо однолітків, які

з різних причин є не такими, як усі. Багаторічний досвід інклюзивної освіти в Англії дав змогу дослідникам довести ефективність інклюзивного навчання для здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами (Давиденко, 2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з активно обговорюваних останнім часом проблем в системі освіти є інклюзія. Поняття «інклюзія» було введено в обіг на Всесвітній Конференції освіти осіб з особливими потребами та відображено в Саламанській Декларації осіб з особливими потребами (Саламанська..., 1994). Поняття «інклюзія» (від англійського inclusion – включення), ще не має чіткого визначення, науковці вживають різні його формулювання. Інклюзія виступає як принцип і як концепція; модель освіти і форма інтеграції; процес визнання і збільшення участі; приналежність до спільноти, можливість участі; соціокультурна технологія тощо (Шевцов, 2004, с. 65).

У міжнародних документах інклюзивну освіту найчастіше трактують як органічне поєднання спеціальної та загальної освіти з метою створення умов для подолання у дітей соціальних наслідків генетичних і біологічних відхилень розвитку, політику держави, спрямовану на повне включення всіх дітей у загальноосвітній процес, їх соціальну адаптацію, незалежно від віку, статі, етнічної, релігійної приналежності, особливості розвитку шляхом активної участі сім'ї, корекційно-педагогічної та соціальної підтримки персональних потреб дитини (Беленька та інш., 2009, с. 23).

Інклюзивна освіта на сьогодні – це закономірний процес розвитку освіти, що базується на визнанні того, що всі учні можуть навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними; як механізм забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти для учнів з різними освітніми потребами (Валентик, 2010, с. 45).

Інклюзивне навчання та виховання – це організація спеціальної освіти, за якої навчання та виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку здійснюється одночасно з особами, які таких особливостей не мають.

За умов інклюзивної освіти навчальний процес організовують у такий спосіб, що всі учні, незалежно від їх особливостей (психофізичних, культурних, соціальних, мовних тощо) і здібностей, є включеними в загальну освітню систему і навчаються в установах основної та додаткової освіти, що враховують їх особливі освітні потреби і надають їм необхідну підтримку (Колупаєва, 2007, с. 64).

У міжнародній практиці інклюзивна освіта організовується і розвивається для забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти учнів з різними освітніми потребами: обдарованих і талановитих дітей; дітей з порушеннями поведінки, з девіантною поведінкою; дітей, які представляють національні меншини і сім'ї мігрантів, біженців, вимушених переселенців; дітей, які перебувають в соціально небезпечному становищі; дітей з особливостями психофізичного розвитку тощо (Софій та інш., 2000, с. 112).

В Україні система освіти передбачає цілеспрямовану роботу з різними групами учнів з особливими освітніми потребами в межах єдиного освітнього простору, включення всіх в єдиний спільний освітній процес. Інклюзія передбачає реформування навчальних закладів та перепланування навчальних приміщень у такий спосіб, щоб вони відповідали потребам всіх без винятку дітей. Н. Софій деталізує цей термін, вказуючи, що інклюзія забезпечується лише за умови відсутності в навчальному закладі фізичних, психологічних або інших бар'єрів, і за наявності компетентних педагогів, відповідного методичного та технічного оснащення. (Софій та інш., 2000, с. 112)

Отже, «концептуальною основою інклюзії є врахування розмаїття усієї учнівської спільноти та визначення особливих потреб, а не порушень розвитку, та задоволення особливих освітніх потреб не тільки учнів з психофізичними вадами, а всіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками, що впливають на розвиток та навчання дітей» (Колупаєва, 2019, с. 8)

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – окреслити наявні тенденції щодо інклюзії сучасної освіти в дошкільному навчальному закладі та в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багато хто з батьків побоюється, що педагог або вихователь приділятиме здоровим дітям недостатньо уваги, оскільки йому постійно доведеться витратити свій дорогоцінний час на дітей з особливими потребами. Однак на практиці у звичайну групу включають не більше 2–3 дітей з особливими потребами, і педагог приділяє їм стільки ж уваги, скільки і здоровим дітям. Якщо йдеться про дітей з особливими потребами з достатнім рівнем інтелекту, то вони зазвичай не мають жодних додаткових потреб, які б змушували педагога затримувати всю решту групи дітей у процесі навчання. Для дітей з особливими потребами дошкільна освіта, отримана на загальних підставах – це реальний шанс позбутися багатьох труднощів соціально-психологічного характеру, з якими вони змушені стикатися.

Інклюзивна дошкільна та початкова освіта як нова концепція ґрунтується на інших цінностях, ніж традиційна освіта та потребує зміни звичних, сформованих за тривалий час уявлень. Це процес розвитку загальної освіти, метою якого є доступність освіти для всіх, пристосованість до різних запитів усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти насамперед для дітей з особливостями психофізичного розвитку як фокус-групи.

У розвитку інтеграційних тенденцій в дошкільній та початковій освіті можна виокремити такі етапи:

- 1) мейнстрімінг (mainstreaming) – загальний потік – переважає фізична інтеграція та навчання дитини-інваліда здійснюється за окремою програмою;
- 2) інтегроване навчання та виховання – переважає освітня інтеграція і навчання за типовими програмами відповідної спеціальної школи;
- 3) інклюзивна освіта – соціальна інтеграція та навчання за єдиними національними програмами з необхідною їх адаптацією.

Інтеграцію й інклюзію дошкільної та початкової освіти можна розглядати як дві фази одного процесу:

- 1) інтеграція – це фаза, у якій забезпечується просто присутність,
- 2) інклюзія – фаза повного включення в освітню систему.

Можемо виокремити такі основні особливості освітнього процесу при інтеграції та інклюзії.

Особливості освітнього процесу при інтеграції	Особливості інклюзивної дошкільної та початкової освіти
увага, спрямована на проблеми «особливих» дітей	увага спрямована на всіх дітей дитячого садка, школи
зміна дитини з проблемами, адаптація її до пропорованих умов	зміна умов освітньої системи: дитячого садка, школи, з урахуванням освітніх потреб дітей
перевагу від цього процесу отримують не тільки діти з особливими потребами	перевагу отримують всі діти
організують освітній процес фахівці та спеціально підготовлені педагоги	освітній процес організовується за допомогою творчої командної роботи всіх його учасників: дітей, батьків, педагогів, фахівців
освітній процес передбачає використання спеціальних методів навчання і корекції для дітей з особливостями психофізичного розвитку	трансформація соціальних умов, що включають всіх учасників соціальної системи для якісного навчання та виховання всіх дітей

Вітчизняні та зарубіжні дослідники у процесі вивчення феномена освітньої інклюзії та способів його реалізації в освітній практиці спираються на методологічні, філософські та науково-теоретичні позиції, а саме: культурно-історична концепція в психології, теорія діяльності, ідея єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу і дизонтогенезу тощо.

Інтеграція означає приведення потреб учнів з психічними та фізичними порушеннями у відповідність з системою освіти, що залишається загалом незмінною, і передбачає адаптацію учня до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб осіб з особливостями розвитку.

Як наголошено в низці наукових публікацій, присвячених означеній проблемі, серйозні труднощі в реалізації інклюзивного навчання в дошкільних навчальних закладах та в початковій школі пов'язані з недостатнім нормативним регулюванням чисельності учнів з різними варіантами порушень розвитку в одній групі, чи в одному класі (Шевцов, 2004; Колупаєва, 2007).

Так, якщо в дитячому колективі 2–3 дитини з різними видами порушень, то кожна з них потребує розроблення індивідуального навчального плану, адаптованої освітньої програми на основі рекомендацій психолого-медико-педагогічної комісії. Диференціація освітніх програм та їх реалізація як умова освітньої інклюзії є можливими лише за умови, що педагог має низку відповідних компетентностей, як-от: володіння сучасними технологіями навчання та виховання дітей з будь-якими порушеннями, технологіями організації різних форм спільної та індивідуальної діяльності всіх учнів у межах структурованого уроку, засобами альтернативної комунікації.

Зазначені вище уміння і навички мають стати частиною професійної компетентності всіх педагогів, незалежно від того, реалізують вони інклюзивну практику на сьогодні або ще не зіткнулися з її необхідністю, і як структурний компонент професійної компетентності сучасного педагога мають формуватися в процесі вищівської підготовки. Сучасний педагог має стати свого роду універсалом, здатним проектувати й реалізовувати інклюзивне навчання дитини практично з будь-яким видом порушення.

Отже, інклюзивність дошкільної та початкової освіти істотно змінює умови праці педагога, вимагає від нього великих інтелектуальних і фізичних витрат, стресостійкості, вміння контролювати свій емоційний стан, що, своєю чергою, загострює проблему фінансування інклюзивної педагогічної діяльності.

У світі давно усвідомлена висока економічна затратність інклюзивної дошкільної та початкової освіти. Невирішеність цього питання в нашій країні є важливим чинником, який породжує негативні установки педагогів щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Багато навчальних закладів вважають за краще вибирати для дітей з вадами розвитку навчання в окремих класах, залучаючи їх не до спільного навчання з однолітками, а до спільної позааурочної діяльності. Але об'єднання дітей з особливими потребами в окремому класі, чи групі не знімає проблеми, оскільки педагог в цих умовах має реалізувати різні адаптовані освітні програми. Окрім того, для реалізації різних корекційних курсів в одних випадках потрібен тифлопедагог, в інших – сурдопедагог, ще в інших – олігофренопедагог. А це визначає необхідність зміни кадрового комплектування організацій, що не завжди відповідає реальним можливостям навчального закладу.

Проблема недостатньої компетентності педагогів у навчанні дітей з особливими потребами розвитку можна вирішити, спираючись на досвід фахівців, насамперед корекційних освітніх організацій і Центрів психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу осіб з вадами розвитку, а також організацією командної взаємодії фахівців інклюзивної освіти. Іншими механізмами, що дають змогу долати дефіцит інклюзивної компетентності педагогічних працівників, підтримувати та спрямовувати їх зусилля, стають стажувальні майданчики і ресурсні центри. Однак доводиться констатувати, що якщо в низці великих міст ресурсні центри доволі давно створені й успішно функціонують, то в регіонах ситуація не настільки благополучна.

Отже, на нашу думку, найважливішою проблемою в реалізації інклюзивної практики в дошкільній та початковій освіті є проблема відсутності відповідної компетентності педагогічних кадрів. Підготовка педагогічного корпусу до реалізації інклюзивного навчання передбачає її науково-методичне та технологічне оснащення. Основою ефективною інклюзивної практики педагога є його гуманістична спрямованість, прийняття «особливих» дітей. Однак прийняття цінностей інклюзії не гарантує здатності педагога реалізовувати особливі освітні потреби дитини з особливими потребами. Командна та мережева взаємодія фахівців в інклюзивній освіті є необхідною. Але здійснює інклюзивне навчання в класі педагог, який володіє спеціальними

методами, технологіями та прийомами навчання і комунікації. Отже, центральним завданням у забезпеченні ефективності освітньої інклюзії стає завдання її науково-методичного та технологічного забезпечення, розв'язання якого стане основою формування відповідних компетенцій майбутніх педагогів вже на рівні студентської підготовки.

Ще однією проблемою для успішної реалізації інклюзивної практики, на нашу думку, є недостатність розробленості проблеми інклюзії для початкової освіти: результати аналізу засвідчили, що наукових досліджень, які розкривають методи та технології інклюзивної практики на рівні початкової освіти, менше, ніж аналогічних робіт, присвячених технологіям інклюзивного навчання в дошкільній освіті. І є підстави вважати, що наявна ситуація може створювати перешкоди на шляху забезпечення наступності інклюзивного навчання дитини з особливими потребами в дошкільній і початковій освіті.

Окрім того, дослідивши практику закладів початкової освіти та дошкільних закладів, маємо відзначити низку чинників, які полегшують, на наш погляд, прийняття та реалізацію інклюзії в дошкільних закладах порівняно з закладами початкової освіти:

- до інклюзивної практики перейшло багато дошкільних освітніх закладів, які раніше мали корекційну спрямованість, а на сьогодні набули статусу дошкільного освітнього закладу комбінованого типу, а працівники таких дитячих садків не тільки вже мають досвід роботи з дітьми з особливими потребами, але частіше за все й не відчувають психологічних труднощів у взаємодії з ними;
- у дошкільних освітніх закладах полегшується завдання супроводу дитини силами різних фахівців: режим дня в дитячому садку, тісна, практично щоденна взаємодія вихователя, логопеда, дефектолога, педагога-психолога – все це дає змогу своєчасно відстежувати у дитини з вадами розвитку труднощі, зміни в її стані, узгоджувати зміст корекційної роботи (натомість у початковій школі складніше об'єднати загальний для всіх розклад уроків і необхідні для дитини з особливими потребами корекційні заняття в обсязі не менше 5 годин на тиждень);
- у дошкільних закладах можливий більш тісний контакт фахівців з батьками, що також дає змогу оперативно обговорювати з ними просування дитини індивідуальним освітнім маршрутом, залучати їх до співпраці;
- у дошкільних закладах немає традиційної для шкільної освіти орієнтації на академічні результати.
- одна з основних відмінностей діяльності вчителя від діяльності вихователя полягає в переважанні фронтального спілкування над діалогічним – адресованим окремій дитині або невеликій групі дітей, а інклюзивна практика більшою мірою потребує діалогічного спілкування з особливою дитиною, що є більш звичним і природним для вихователя.

Висновки. Отже, можемо зазначити, що за результатами дослідження ризиків впровадження інклюзії у вищій освіті, одним з істотних факторів ризику в розширенні інклюзивних практик є відсутність спеціальних професійних навичок у викладачів. Тому необхідним вважаємо розширення підготовки студентів, які здобувають педагогічну освіту за профілем дошкільної та початкової освіти, відповідними курсами, що пропонують методи та технології роботи в інклюзивних класах і групах.

У межах спеціальної освіти накопичено великий досвід навчання дітей з особливими потребами. У науковій літературі представлено змістовні приклади застосування технологій інклюзивної освіти, але, на нашу думку, бракує систематизації та узагальнення технологій інклюзивного навчання дітей з різними порушеннями в межах урочної діяльності педагога і включення спеціальних розділів, орієнтованих на інклюзивне навчання, у програми дисциплін, пов'язаних з методиками викладання окремих предметів, у навчальні плани вищої педагогічної освіти. Окрім того, для ефективної роботи вихователя і шкільного вчителя з інклюзивним класом потрібне розроблення спеціальних технологій поєднання фронтального і діалогічного спілкування на уроці, яке нерідко потребує володіння додатковими засобами комунікації.

Успішність реалізації освітньої інклюзії значною мірою визначається ставленням до неї батьків нормативно розвинутих дітей. На сьогодні, можна відзначити дуже незначну кількість досліджень, присвячених організації роботи з батьками учнів з вадами розвитку в дошкільних навчальних закладах та у початковій школі і тим більше – з усіма батьками інклюзивних класів. Одночасно маємо невтішну статистику, яка свідчить про скептичне ставлення до інклюзії більшості батьків дітей без особливих потреб. На нашу думку, розв'язання окресленої проблеми визначатиметься вдосконаленням технологій навчання і виховання дітей в інклюзивних класах, тому що найпереконливіший аргумент для батьків здорової дитини на користь інклюзії – її високі академічні результати і позитивне ставлення до навчання, школи та однокласників. Необхідним вважаємо також вироблення вміння вихователя та вчителя транслувати своїм вихованцям толерантне ставлення до всіх дітей, незалежно від їх психофізичних, соціальних, національних, релігійних та інших особливостей, і його володіння технологіями організації конструктивної, партнерської взаємодії між дітьми.

Барто і ще раз відзначити відсутність нормативно-правового регулювання кількості дітей з різними порушеннями в інклюзивному класі, яке, в умовах орієнтації навчання на освітні результати, істотно ускладнює діяльність вчителя і може вести до зниження якості навчання.

Значимість вирішення цих проблем визначається їх основним значенням і для успішності впровадження освітньої інклюзії, і для подолання скептичного ставлення до неї і самих педагогів, і батьків, і суспільства в цілому.

Використані джерела

- [1] Беленька Г. В., Борисова З. Н., Машовець М. А. (2009). Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- [2] Валентик, Н. (2010). Інклюзивна освіта: за і проти. Директор школи (Шкільний світ), 14/15, 45–58.
- [3] Давиденко, Г. В. (2015). Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 12, 2015, 27–38.
- [4] Софій, Н., Єрмаков, І. (ред.) (2000). Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. Київ: Контекст.
- [5] Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. (1994). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
- [6] Шевцов, А. Г. (2004). Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики».
- [7] Колупаєва, А. А. (2007). Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти. Дидакт. та соціал.-психолог. аспекти корект. роботи у спец. шк.: наук.-метод. зб., 9.
- [8] Колупеева, А. А. & Таранченко О. М. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок.

References

- [1] Bieliienka H. V., Borysova Z. N., Mashovets M. A. (2009). Pidhotovka vykhovateliv do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
- [2] Valentyk, N. (2010). Inkluzivna osvita: za i proty. Dyrektor shkoly (Shkilnyi svit), 14/15, 45–58. (in Ukrainian).
- [3] Davydenko, H. V. (2015). Vprovadzhenia inkluzyvnoi osvity u Velykii Brytanii: problemy, shliakhy vyrishennia. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy, 12, 2015, 27–38. (in Ukrainian).
- [4] Sofii, N., Yermakov, I. (red.) (2000). Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: nauk.-metod. zb. Kyiv: Kontekst. (in Ukrainian).
- [5] Salamanska deklaratsiia pro pryntsyipy, polityku ta praktychnu diialnist u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. (1994). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (in Ukrainian).
- [6] Shevtsov, A. H. (2004). Metodychni osnovy orhanizatsii sotsialnoi reabilitatsii ditei z vadamy zdorovia. Kyiv: NTI «Instytut sotsialnoi polityky». (in Ukrainian).

- [7] Kolupeieva, A. A. (2007). Inkluzivni tendentsii suchasnoi spetsialnoi osvity. Dydak. ta sotsial.-psykholoh. aspekty korekt. roboty u spets. shk.: nauk.-metod. zb., 9 (in Ukrainian).
- [8] Kolupeieva, A.A. & Taranchenko O.M. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Lyubov Malyar, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Uzhhorod National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Galina Shikitka, Senior Lecturer of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Uzhhorod National University, Candidate of Pedagogical Sciences.

INCLUSION IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

When it comes to inclusive education, many things remain vague from a parent's perspective. Especially when it comes to such varieties as preschool and primary education of an inclusive nature. Inclusive preschool education involves joint education in the institution of preschool education of healthy children and children with special needs. This article highlights the answers to the questions that affect inclusive preschool education. The implementation of inclusive preschool education on the results of education and social integration of children is analyzed. The modern educator, therefore, must become a kind of universal, able to design and implement inclusive education for children with virtually any type of disorder. Thus, the inclusiveness of preschool and primary education significantly changes the working conditions of teachers, requires high intellectual and physical qualities, stress, ability to control their emotional state, which, in turn, exacerbates the issue of financing inclusive teaching. The world has long been aware of the high economic cost of inclusive preschool and primary education. The unresolved issue in our country is an important factor that creates negative attitudes of teachers towards the inclusive education of children with special needs. Not surprisingly, many educational institutions prefer to choose for children with disabilities in certain classes, involving them not in joint learning with peers, but in joint extracurricular activities. It should be noted in this regard that the association of children with special needs in a separate class or group does not solve the problem, because the teacher in these circumstances must implement various adapted educational programs. In addition, for the implementation of various correctional courses in some cases you need a teacher, in others – a teacher of the deaf, in others – a teacher of the oligophrenic. And this determines the need to change the staffing of organizations, which does not always correspond to the real capabilities of the educational institution. Our point of view is confirmed by the results of a study of the risks of implementing inclusion in higher education, which shows that one of the significant risk factors in the expansion of inclusive practices is the lack of special professional skills of teachers. In our opinion, it is necessary to expand the inclusive training of students who receive pedagogical education in the field of preschool and primary education. It is worth noting once again that the lack of legal regulation of the number of children with various disabilities in an inclusive classroom, which, in the context of educational orientation on educational outcomes, sigoligophrenically complicates the teacher and can reduce the quality of education. The importance of solving these problems is determined by their fundamental importance for the success of the implementation of educational inclusion, and for overcoming the skeptical attitude to it of the teachers themselves, and parents, and society as a whole.

Keywords: inclusion, primary education, preschool education, integration.