МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**»

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0134
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
Г. О. Муленко

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент О. О. Андрющенко

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., професор Л. О. Сущенко

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«____» _____20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Муленко Ганні Олександрівні

1. Тема роботи: «Оптимізація взаємодії вчителя та учня з особливими освітніми потребами в освітньому процесі»
Керівник роботи: Андрющенко Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент
(затверджені наказом ЗНУ від «02» квітня 2025 р. № 467-с)

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики та курсових робіт.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): проаналізувати стан проблеми взаємодії вчителя та учня з особливими освітніми потребами в психолого-педагогічній науці та освітній практиці; з'ясувати сутність педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, її особливості та основні підходи до організації в початковій школі; проаналізувати значення ефективної взаємодії вчителя початкових класів з учнями з особливими освітніми потребами в освітньому процесі; визначити стан організації педагогічної взаємодії вчителя та учнів з ООП у початковій школі; обґрунтувати педагогічні умови оптимізації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі та здійснити якісний аналіз результатів їх упровадження.

5. Перелік графічного матеріалу: 16 таблиць з результатами дослідження, 2 рисунки.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Андрющенко О. О.	03.02.25 р.	03.02.25 р.
Розділ 1	Андрющенко О. О.	15.04.25 р.	15.04.25 р.
Розділ 2	Андрющенко О. О.	14.09.25 р.	14.09.25 р.
Висновки	Андрющенко О. О.	08.10.25 р.	08.10.25 р.
Додатки	Андрющенко О. О.	01.11.25 р.	01.11.25 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень	виконано
2	Написання вступу	лютий	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-вересень	виконано
4	Написання другого розділу	вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення додатків	листопад	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Муленко Г. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Андрющенко О. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Зубцова Ю. Є.
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 80 с., 16 таблиці, 33 джерела.

Мета дослідження: є теоретичне обґрунтування та практична розробка системи оптимізації взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами в умовах початкової школи.

Об’єкт дослідження: є процес педагогічної взаємодії в умовах інклюзивної початкової освіти.

Предметом дослідження: є методи, форми та засоби оптимізації взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами в початковій школі.

Метою дослідження: є теоретичне обґрунтування та практична розробка системи оптимізації взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами в умовах початкової школи.

Теоретичне значення дослідження: полягає в узагальненні та систематизації наукових підходів до проблеми взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи. У роботі уточнено сутність поняття педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, визначено її основні компоненти та чинники ефективності.

Практичне значення дослідження: полягає в розробці конкретних, науково обґрунтованих рекомендацій для вчителів початкової школи щодо організації ефективної взаємодії з учнями різних нозологій. Запропоновані методи адаптації навчального простору, диференціації завдань та формування мотивації можуть бути безпосередньо впроваджені в практику роботи інклюзивних класів.

Галузь використання: заклади освіти.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ПОЧАТКОВА ШКОЛА, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ, ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, УЧЕНЬ З ООП, ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.

SUMMARY

Mulenko H. O. Optimization of teacher-student interaction with learners with special educational needs in the educational process. Zaporizhzhia, 2025.

The qualification work consists of an introduction, two sections, conclusions, a list of references, and appendices.

Modern Ukrainian education is characterized by the active implementation of inclusive learning, which requires teachers to possess new professional competencies and effective strategies of interaction with students with special educational needs. Primary school plays a crucial role in the academic, social, and emotional development of such learners; therefore, optimizing pedagogical interaction between the teacher and students with special educational needs is a key condition for successful inclusion.

The study reveals the problem of insufficient preparedness of primary school teachers to organize effective interaction with students with special educational needs, which negatively affects their educational achievements, social adaptation, and psychological well-being.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and practically develop a system for optimizing teacher-student interaction with learners with special educational needs in primary school.

According to the purpose, the following tasks are defined:

1. To reveal the concept and essence of teacher–student interaction with learners with special educational needs in the context of inclusive education.
2. To analyze psychological and pedagogical characteristics of primary school students with special educational needs.
3. To examine the normative-legal and methodological foundations of inclusive education in primary school.

4. To analyze the current state of organizing teacher-student interaction with learners with special educational needs in primary classes.

5. To identify effective methods and forms of optimizing pedagogical interaction in inclusive learning conditions.

6. To develop practical recommendations for improving the effectiveness of teacher–student interaction with learners with special educational needs in primary school.

The object of the study is the process of pedagogical interaction in inclusive primary education.

The subject of the study is the methods, forms, and means of optimizing interaction between the teacher and students with special educational needs in primary school.

The first chapter “Theoretical foundations of teacher–student interaction with learners with special educational needs in primary education” analyzes the essence of pedagogical interaction, psychological and pedagogical characteristics of students with special educational needs, as well as the normative and methodological foundations of inclusive education in Ukraine.

The second chapter “Practical aspects of optimizing teacher–student interaction with learners with special educational needs in primary school” presents the analysis of the current state of interaction in inclusive classes, identifies effective methods and forms of pedagogical interaction, and provides practical recommendations for improving its effectiveness.

Keywords: inclusive education, special educational needs, teacher–student interaction, pedagogical interaction, primary school, optimization.

ЗМІСТ

Вступ…… 8
Розділ 1 Теоретичні засади взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в умовах початкової освіти……. 13
1.1 Поняття та сутність взаємодії вчителя й учня з особливими освітніми потребами…… 13
1.2 Психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми проблемами молодшого шкільного віку…….. 19
1.3 Нормативно-правові та методичні засади інклюзивної освіти в початковій школі…… 30
Розділ 2 Практичні аспекти оптимізації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі……. 40
2.1 Аналіз сучасного стану організації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в початкових класах……. 40
2.2 Методи та форми оптимізації педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання..... 47
2.3 Рекомендації щодо підвищення ефективності взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми проблемами у початковій школі…… 55
Висновки……. 73
Список використаної літератури…….. 76

ВСТУП

Сучасна система освіти України переживає значні трансформації, пов’язані з впровадженням інклюзивної моделі навчання та забезпеченням рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей. Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання дітей з типовим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи, що вимагає від педагогів нових компетентностей та підходів до організації навчального процесу. Ефективна взаємодія між вчителем та учнем з особливими освітніми проблемами стає ключовим чинником успішності інклюзивної практики та забезпечення якості освітніх послуг.

Початкова школа є критично важливим етапом для формування базових навчальних навичок, соціалізації та розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Саме в цей період закладаються основи академічної успішності, формується ставлення до навчання та розвиваються механізми соціальної адаптації. Проте практика свідчить, що вчителі початкових класів часто стикаються з труднощами в організації ефективної взаємодії з дітьми різних нозологій через недостатню методичну підготовку та обмеженість ресурсів.

Аналіз сучасних досліджень показує, що існує значний розрив між теоретичними розробками в галузі інклюзивної освіти та реальною практикою роботи вчителів у початковій школі.

Проблематика взаємодії між учителем і учнем з особливими освітніми проблемами широко представлена у працях українських науковців у галузі спеціальної та інклюзивної педагогіки. Значний внесок у теоретичне обґрунтування інклюзивної освіти зробили В. Бондар, А. Колупаєва, В. Синьов, які розглядали інклюзію як цілісну систему освітніх, соціальних і педагогічних взаємин. У їхніх працях підкреслюється важливість гуманістичного підходу та партнерської взаємодії між педагогом і дитиною.

Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами детально досліджували Л. Вавіна, Т. Сак, О. Столяренко. Автори акцентують увагу на ролі вчителя як провідного чинника успішної адаптації дитини до шкільного середовища. Особлива увага в їхніх дослідженнях приділяється індивідуальному підходу та врахуванню емоційного стану учня.

Питання організації педагогічної взаємодії в інклюзивному класі розкриті у працях О. Таранченко, І. Демченко, Н. Софій. Дослідники розглядають взаємодію як спільну діяльність учителя, асистента та учня, спрямовану на досягнення навчальних і соціальних результатів. Увага зосереджується на необхідності командного підходу та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу.

Практико-орієнтований аспект оптимізації взаємодії між учителем і учнем з особливими освітніми проблемами представлений у роботах М. Шеремет, В. Засенка, С. Миронової. У цих дослідженнях запропоновано конкретні методи педагогічної підтримки, адаптації навчальних завдань і розвитку комунікативних навичок учнів. Автори наголошують на значенні позитивного підкріплення та створення ситуації успіху.

Окрему групу досліджень становлять роботи, присвячені підготовці вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема праці Л. Прохоренко, О. Кравченко, Г. Старовойт. Науковці підкреслюють, що ефективна взаємодія з учнями з особливими освітніми проблемами можлива лише за умови сформованої інклюзивної компетентності педагога. Водночас автори вказують на недостатню забезпеченість учителів практичними інструментами, що й зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Багато педагогів відчувають потребу в конкретних, практично орієнтованих рекомендаціях щодо адаптації навчального процесу, методів викладання та способів комунікації з дітьми з особливими освітніми проблемами. Оптимізація педагогічної взаємодії в інклюзивному класі потребує комплексного підходу, що враховує як індивідуальні особливості учнів, так і специфіку організації освітнього

середовища.

Соціальна значущість проблеми підсилюється постійним зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах України. За статистичними даними МОН України, щороку кількість учнів з ООП в інклюзивних класах збільшується на 15 – 20%, що актуалізує необхідність розробки ефективних стратегій педагогічної взаємодії. Недостатня увага до оптимізації взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами може призвести до неефективної соціалізації дітей, зниження їхньої академічної успішності та порушення психологічного благополуччя.

Метою дослідження: є теоретичне обґрунтування та практична розробка системи оптимізації взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами в умовах початкової школи.

Завдання дослідження:

1. Розкрити поняття та сутність взаємодії вчителя й учня з особливими освітніми потребами в контексті інклюзивної освіти.
2. Проаналізувати психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми проблемами молодшого шкільного віку.
3. Дослідити нормативно-правові та методичні засади інклюзивної освіти в початковій школі України.
4. Здійснити аналіз сучасного стану організації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в початкових класах.
5. Визначити ефективні методи та форми оптимізації педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.
6. Розробити практичні рекомендації щодо підвищення ефективності взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми проблемами у початковій школі.

Об’єктом дослідження – є процес педагогічної взаємодії в умовах інклюзивної початкової освіти.

Предметом дослідження – є методи, форми та засоби оптимізації взаємодії

між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами в початковій школі.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження.

Теоретичні методи включали аналіз, синтез та узагальнення психолого–педагогічної, методичної та нормативно-правової літератури з проблем інклюзивної освіти, порівняльний аналіз різних підходів до організації педагогічної взаємодії, систематизацію та класифікацію методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Емпіричні методи включали структуроване спостереження за взаємодією учнів у класі за методикою В. Тарасун, соціометричне дослідження за адаптованою методикою Морено для визначення соціометричного статусу учнів, аналіз продуктів навчальної діяльності для оцінки індивідуального прогресу, бесіди з вчителями та асистентами для з’ясування особливостей організації педагогічної взаємодії.

Для обробки отриманих даних використовувалися методи кількісного та якісного аналізу, кореляційний аналіз, табличне та графічне представлення результатів дослідження.

Теоретичне значення полягає в узагальненні та систематизації наукових підходів до проблеми взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи. У роботі уточнено сутність поняття педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, визначено її основні компоненти та чинники ефективності.

Практична значення дослідження: полягає в розробці конкретних, науково обґрунтованих рекомендацій для вчителів початкової школи щодо організації ефективної взаємодії з учнями різних нозологій. Запропоновані методи адаптації навчального простору, диференціації завдань та формування мотивації можуть бути безпосередньо впроваджені в практику роботи інклюзивних класів. Розроблена система моніторингу ефективності педагогічної взаємодії дозволяє

об’єктивно оцінювати прогрес учнів з особливими освітніми потребами та своєчасно коригувати педагогічні стратегії. Матеріали дослідження можуть використовуватися в системі підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, при розробці індивідуальних програм розвитку для дітей з ООП, а також у процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1 Поняття та сутність взаємодії вчителя й учня з особливими освітніми потребами

Взаємодія між учителем і учнем з особливими освітніми потребами є складним багатовимірним процесом, що базується на принципах гуманізму, індивідуального підходу та інклюзивності освітнього середовища. Цей процес передбачає встановлення педагогічного контакту, який враховує унікальні потреби дитини, її психофізичні особливості та потенціал для розвитку. Завдяки ефективній взаємодії створюються сприятливі умови для навчання, соціальної адаптації та особистісного становлення таких учнів [11, с. 15].

Особливі освітні потреби характеризуються як вимоги до надання додаткових або спеціалізованих освітніх послуг, зумовлені порушеннями фізичного, психологічного, сенсорного чи інтелектуального розвитку дитини.

За класифікацією сучасної педагогіки, до цієї категорії належать діти з: порушеннями слуху,

- мову;
- мовлення;
- опорно-рухового апарату;
- інтелектуального розвитку;
- емоційно-вольової сфери;
- комплексними порушеннями;

Кожна з цих категорій вимагає специфічного підходу до організації

освітнього процесу та побудови взаємодії з педагогом.

Поняття взаємодії в педагогічному контексті розглядається як двосторонній процес обміну інформацією, емоціями, діяльністю між учителем та учнем, спрямований на досягнення освітніх цілей.

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами ця взаємодія набуває специфічних характеристик, пов’язаних з необхідністю адаптації методів, прийомів та засобів навчання. Педагогічна взаємодія в інклюзивному освітньому середовищі передбачає створення індивідуальної траєкторії розвитку для кожної дитини з урахуванням її можливостей і обмежень.

Сутність взаємодії вчителя з учнями з особливими освітніми потребами полягає у створенні такого освітнього простору, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та успішною. Це передбачає використання диференційованого підходу, коли педагог враховує індивідуальні особливості кожного учня при плануванні та реалізації освітнього процесу.

Взаємодія базується на принципах довіри, поваги, емпатії та безумовного прийняття дитини з усіма її особливостями (табл. 1.1).

Таблиця 1.1. – Основні компоненти педагогічної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами

Компонент взаємодії	Характеристика	Специфіка реалізації
Когнітивний	Передача та засвоєння знань, формування навичок	Адаптація навчального матеріалу, використання спеціальних методик
Емоційно-мотиваційний	Створення позитивного емоційного клімату, підтримка мотивації	Індивідуальний підхід до заохочення, створення ситуацій успіху

Продовження таблиці 1.1

Комунікативний	Обмін інформацією, встановлення контакту	Використання альтернативних засобів комунікації, адаптація мовлення
Діяльнісний	Організація спільної та самостійної діяльності	Диференціація завдань, поетапне формування дій
Рефлексивний	Усвідомлення результатів взаємодії, корекція дій	Постійний моніторинг прогресу, гнучкість у підходах

Психологічна основа взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами спирається на положення корекційної педагогіки та спеціальної психології про компенсаторні можливості дитячого організму. Теорія про зону найближчого розвитку набуває особливого значення в контексті роботи з такими учнями, оскільки визначає необхідність створення умов для максимальної реалізації потенціалу дитини. Педагог виступає як посередник між дитиною та соціальним досвідом, допомагаючи їй долати бар’єри та розвиватися в індивідуальному темпі [13].

Структура педагогічної взаємодії включає цільовий, змістовий, організаційний та результативний компоненти, кожен з яких має специфіку реалізації в роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Цільовий компонент передбачає постановку як загальноосвітніх, так і корекційно–розвивальних завдань, спрямованих на подолання або компенсацію порушень розвитку. Змістовий компонент визначає добір навчального матеріалу з урахуванням можливостей сприйняття та засвоєння інформації конкретною дитиною.

Організаційний компонент взаємодії охоплює вибір форм, методів і засобів навчання, які відповідають особливостям розвитку учня та створюють оптимальні умови для його навчання.

До організаційного компоненту належить також створення адаптованого освітнього середовища, яке враховує фізичні, сенсорні та психологічні потреби дитини. Результативний компонент передбачає оцінювання досягнень учня не лише за стандартизованими критеріями, а й з урахуванням індивідуального прогресу та подолання специфічних труднощів [28, с. 12].

Потребами залежить від рівня професійної компетентності педагога, яка включає спеціальні знання, уміння та особистісні якості. Педагог повинен володіти діагностичними навичками для виявлення рівня розвитку дитини, розуміти специфіку різних порушень та знати методи корекційно– розвивальної роботи. Важливою складовою професійної компетентності є здатність до емпатії, терпіння, гнучкості мислення та готовності до постійного професійного зростання.

Індивідуалізація освітнього процесу становить основу ефективної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами та реалізується через створення індивідуальних навчальних планів та програм. Індивідуальний підхід передбачає врахування темпу навчання дитини, особливостей її пізнавальної діяльності, емоційно– вольової сфери та мотиваційних установок. Це дозволяє кожному учню просуватися в освоєнні знань згідно з власними можливостями, отримуючи необхідну підтримку та допомогу.

Комунікативний аспект взаємодії набуває особливого значення в роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, слуху або комунікативної сфери. Педагог повинен володіти різними засобами комунікації, включаючи невербальні форми спілкування, жестову мову, систему альтернативної комунікації та візуальну підтримку. Встановлення ефективного комунікативного контакту є необхідною умовою для реалізації освітніх цілей та створення довірливих відносин між учителем та учнем [25, с. 156].

Емоційний компонент взаємодії відіграє ключову роль у формуванні позитивного ставлення учня до навчання та створенні психологічно безпечного освітнього середовища. Діти з особливими освітніми потребами часто мають

негативний досвід невдач, що призводить до формування низької самооцінки та страху перед труднощами [3, с. 7]. Тому завданням педагога є створення атмосфери прийняття, підтримки та віри в можливості дитини, що сприяє розвитку її впевненості та готовності до подолання викликів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2 – Принципи організації взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами

Принцип	Сутність	Практична реалізаці
Індивідуалізація	Врахування унікальних особливостей кожної дитини	Створення індивідуальних освітніх програм, гнучке планування
Корекційна спрямованість	Поєднання навчання з корекцією порушень розвитку	Інтеграція корекційних вправ у навчальний процес
Доступність	Адаптація змісту та форм навчання до можливостей учня	Спрощення матеріалу, використання наочності, поетапність
Систематичність	Послідовне та регулярне проведення навчальної роботи	Дотримання режиму, повторення матеріалу, закріплення навичок
Позитивна мотивація	Створення ситуацій успіху, підтримка впевненості	Заохочення зусиль, акцент на досягненнях, емоційна підтримка
Комплексність	Залучення різних фахівців до роботи з дитиною	Співпраця з психологом, логопедом, батьками, іншими педагогами

Диференціація навчання як важлива складова взаємодії передбачає варіативність у доборі змісту, методів, темпу та обсягу навчального матеріалу відповідно до можливостей різних учнів. У класі з інклюзивним навчанням

педагог одночасно працює з дітьми різних рівнів розвитку, що вимагає вміння організовувати різнорівневі завдання та створювати умови для успішного навчання кожного. Диференціація може здійснюватися за змістом навчання, способами організації діяльності, ступенем самостійності учнів та критеріями оцінювання результатів.

Мотиваційний аспект взаємодії є критично важливим для підтримання стійкого інтересу учня до навчання та формування внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності. Учні з особливими освітніми потребами часто потребують додаткової мотивації через складність завдань та необхідність докладання більших зусиль для досягнення результату. Педагог використовує різні прийоми стимулювання: ігрові ситуації, цікавий матеріал, зв’язок навчання з життєвим досвідом дитини, систему заохочень та визнання навіть невеликих успіхів.

Адаптація освітнього середовища включає як фізичні зміни простору класу, так і створення особливого психологічного клімату, сприятливого для навчання дітей з різними потребами. Фізична адаптація може передбачати облаштування спеціальних робочих місць, використання технічних засобів навчання, створення зон для відпочинку та сенсорної розвантаження. Психологічна адаптація спрямована на формування толерантного ставлення однолітків, створення атмосфери взаємодопомоги та прийняття різноманітності.

Корекційно-розвивальна спрямованість взаємодії означає, що кожен момент спілкування з учнем використовується не лише для передачі навчальної інформації, а й для розвитку порушених або недостатньо сформованих функцій. Це може бути розвиток уваги, пам’яті, мислення, мовлення, моторики залежно від специфіки порушення. Корекційна робота інтегрується в загальний освітній процес та здійснюється не окремо, а в контексті вирішення навчальних завдань [10, с. 89].

Оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами має

специфічний характер і базується на принципі індивідуального прогресу, а не на порівнянні з нормативними показниками. Педагог фіксує динаміку розвитку кожної дитини, порівнюючи її сьогоднішні досягнення з попередніми результатами. Така система оцінювання дозволяє бачити навіть невеликі зрушення в розвитку, що надзвичайно важливо для підтримки мотивації та формування позитивної самооцінки учня.

Отже, взаємодія вчителя з учнем з особливими освітніми потребами вимагає постійного професійного розвитку педагога та готовності до навчання новим методам і підходам у роботі. Сучасна інклюзивна освіта динамічно розвивається, з'являються нові технології, методики та засоби підтримки дітей з різними порушеннями. Педагог повинен бути відкритим до інновацій, готовим до співпраці з іншими фахівцями та здатним критично аналізувати ефективність власних педагогічних дій для постійного вдосконалення процесу взаємодії з учнями.

1.2 Психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми проблемами молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік охоплює період від шести до десяти років і характеризується інтенсивним фізичним, психічним та соціальним розвитком дитини, коли провідною діяльністю стає навчання. Для дітей з особливими освітніми потребами цей період набуває особливої значущості, оскільки саме в початковій школі закладаються основи академічних навичок, формуються базові компетентності та соціальні зв'язки. Психолого-педагогічні особливості цих учнів визначаються специфікою їхнього розвитку, характером порушень та індивідуальними компенсаторними можливостями організму.

Загальні закономірності психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами включають уповільнений темп

формування пізнавальних процесів, труднощі довільної регуляції поведінки та специфічні особливості емоційно-вольової сфери. Ці діти характеризуються меншою стійкістю уваги порівняно з однолітками, швидкою виснажуваністю психічних процесів та потребою в більшій кількості повторень для засвоєння навчального матеріалу. Водночас при створенні адекватних умов навчання та наданні своєчасної корекційної допомоги ці учні демонструють значний потенціал розвитку та здатність до успішного оволодіння програмовим матеріалом [2, с. 98].

Когнітивна сфера дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку має низку специфічних характеристик, що впливають на процес навчання та вимагають особливої педагогічної уваги. Сприймання таких дітей часто характеризується уповільненим темпом, фрагментарністю, труднощами диференціації подібних об’єктів та недостатньою цілеспрямованістю. Увага відзначається нестійкістю, швидкою виснажливістю, труднощами переключення та розподілу, що проявляється в неможливості тривалої концентрації на навчальному завданні без додаткової стимуляції.

Пам’ять учнів з особливими освітніми потребами характеризується зниженим обсягом запам’ятовування, уповільненою швидкістю запам’ятовування та відтворення інформації, а також швидким забуванням засвоєного матеріалу. Механічна пам’ять може бути розвинена краще за смислову, що призводить до формального засвоєння знань без розуміння їх сутності. Особливі труднощі виникають при необхідності запам’ятовування абстрактного матеріалу, тому ефективним є використання наочності, опори на конкретні образи та систематичне повторення інформації в різних контекстах (табл. 1.3).

Мислення дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку переважно має наочно-дійовий та наочно-образний характер, тоді як словесно– логічне мислення формується зі значними труднощами. Процеси аналізу та синтезу часто недостатньо диференційовані, що проявляється в труднощах виділення істотних ознак предметів, встановлення зв’язків між

явищами та узагальнення отриманого досвіду. Формування розумових операцій відбувається повільніше, ніж у нормотипових однолітків, і потребує спеціально організованої педагогічної роботи з поступовим переходом від конкретних дій до абстрактних понять [8].

Таблиця 1.3 – Особливості пізнавальних процесів учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Пізнавальний процес	Типові особливості	Вплив на навчання	Корекційні підходи
Сприймання	Уповільнений темп, фрагментарність, труднощі синтезу інформації	Потреба в додатковому часі для аналізу матеріалу	Використання поліаналізаторних методів, поетапне пред’явлення інформації
Увага	Нестійкість, швидка виснажливість, вузький обсяг	Часті відволікання, незавершеність завдань	Чергування видів діяльності, дозування навантаження
Пам’ять	Знижений обсяг, уповільнене запам’ятовування, швидке забування	Труднощі утримання інструкцій, засвоєння правил	Багаторазове повторення, опора на наочність, мнемотехніки
Мислення	Конкретність, труднощі узагальнення та абстрагування	Складність розуміння абстрактних понять, причинно-наслідкових зв’язків	Використання практичних дій, поступовий перехід до абстракції

Продовження таблиці 1.3

Мовлення	Обмежений словниковий запас, аграматизми, порушення звуковимови	Труднощі формулювання думок, розуміння складних конструкцій	Збагачення словника, мовленнєві вправи, логопедична корекція

Мовленнєвий розвиток учнів з особливими освітніми потребами часто характеризується відставанням у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, включаючи фонетико-фонематичну, лексичну та граматичну сторони мовлення. Словниковий запас таких дітей є обмеженим, переважають слова конкретного значення, недостатньо представлені узагальнюючі поняття та абстрактна лексика. Граматична будова мовлення відзначається спрощеністю, наявністю аграматизмів, труднощами побудови розгорнутих висловлювань та використання складних синтаксичних конструкцій.

Емоційно-вольова сфера дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами характеризується незрілістю, емоційною лабільністю та труднощами довільної регуляції власної поведінки. Емоційні реакції таких учнів часто є неадекватними за силою та тривалістю, спостерігається підвищена вразливість, тривожність або, навпаки, емоційна сплощеність. Вольові якості, такі як цілеспрямованість, наполегливість, самоконтроль, формуються повільно і потребують спеціального педагогічного впливу для свого розвитку [22, с. 54].

Мотиваційна сфера учнів з особливими освітніми потребами відзначається слабкістю пізнавальних мотивів, переважанням ігрових інтересів над навчальними та недостатньою сформованістю внутрішньої мотивації до навчальної діяльності. У багатьох дітей домінують зовнішні мотиви навчання, пов’язані з бажанням отримати заохочення або уникнути покарання, а не з інтересом до самого процесу

пізнання. Формування стійкої навчальної мотивації вимагає створення ситуацій успіху, використання цікавих форм роботи та поступового ускладнення завдань відповідно до зростаючих можливостей дитини.

Самооцінка дітей з особливими освітніми потребами часто є неадекватною, занадто заниженою або, навпаки, завищеною, що пов’язано з недостатнім розвитком рефлексивних здібностей та негативним досвідом навчальної діяльності. Занижена самооцінка формується внаслідок частих невдач, порівняння з більш успішними однолітками та критичних зауважень з боку дорослих. Завищена самооцінка може бути захисною реакцією, коли дитина неусвідомлено намагається компенсувати відчуття власної неповноцінності, або результатом недостатнього розуміння власних можливостей і обмежень (табл. 1.4).

Таблиця 1.4 – Категорії учнів з особливими освітніми потребами та їх характеристики

Категорія учнів	Основні характеристики	Специфічні потреби	Пріоритетні напрями роботи
Діти з порушеннями інтелектуального розвитку	Знижені темпи розвитку, труднощі абстрактного мислення, конкретність	Адаптовані програми, уповільнений темп, максимальна наочність	Формування базових навичок, життєвих компетентностей, соціальна адаптація
Діти з порушеннями мовлення	Відставання мовленнєвого розвитку, порушення звуковимови, труднощі комунікації	Логопедична допомога, розвиток мовлення, альтернативні засоби комунікації	Корекція звуковимови, збагачення словника, розвиток зв’язного мовлення

Продовження таблиці 1.4

Діти з порушеннями зору	Обмеження зорового сприймання, труднощі орієнтування, специфіка пізнання	Спеціальні оптичні засоби, тифлопедагогічне супроводження, адаптований матеріал	Розвиток збережених аналізаторів, просторова орієнтація, використання рельєфної наочності
Діти з порушеннями слуху	Відставання мовленнєвого розвитку, труднощі комунікації, специфіка мислення	Сурдопедагогічна допомога, звукопідсилююча апаратура, жестова мова	Розвиток слухового сприймання, усного мовлення, читання з губ
Діти з порушеннями опорно-рухового апарату	Рухові обмеження, можливі супутні порушення, швидка стомлюваність	Доступне середовище, спеціальні меблі, адаптовані матеріали	Розвиток моторики, компенсація рухових функцій, соціальна інтеграція

Соціальна адаптація учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є важливим аспектом їхнього розвитку та часто викликає значні труднощі. Ці діти можуть відчувати складнощі у встановленні контактів з однолітками, розумінні соціальних норм та правил поведінки, інтерпретації емоційних станів інших людей. У багатьох випадках спостерігається соціальна ізоляція, коли дитина не включається до групових ігор та спільної діяльності, що негативно впливає на формування соціальних навичок та комунікативної компетентності [20].

Комунікативні навички дітей з особливими освітніми потребами часто недостатньо розвинені, що проявляється в труднощах ініціювання та підтримання діалогу, розумінні невербальних сигналів та адекватного реагування на комунікативну ситуацію. Обмежені можливості спілкування можуть призводити до фрустрації, агресивних проявів або, навпаки, до відходу від контакту та замкнутості. Розвиток комунікативних навичок вимагає спеціально організованої роботи з використанням ігрових ситуацій, групових форм діяльності та можливо застосування альтернативних засобів комунікації.

Ігрова діяльність дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами часто відстає в розвитку і переважно залишається на рівні маніпулятивних або процесуальних ігор, тоді як сюжетно-рольова гра формується зі значними труднощами. У грі таких дітей спостерігається одноманітність сюжетів, стереотипність дій, труднощі взаємодії з партнерами та прийняття ігрової ролі. Водночас гра залишається важливим засобом розвитку та корекції, через який можна формувати соціальні навички, розвивати мовлення, мислення та емоційну сферу дитини.

Навчальна діяльність як провідна для молодшого шкільного віку у дітей з особливими освітніми потребами формується повільно і потребує спеціального педагогічного керівництва на всіх етапах засвоєння. Труднощі виникають у прийнятті та утриманні навчальної задачі, виборі адекватних способів дії, контролі та оцінці результатів власної діяльності. Несформованість компонентів навчальної діяльності призводить до того, що діти діють хаотично, не планують свої дії, не використовують раціональні прийоми виконання завдань і не аналізують причини помилок [14].

Просторова орієнтація та часові уявлення учнів з особливими освітніми потребами часто є недостатньо сформованими, що негативно впливає на оволодіння багатьма навчальними навичками, особливо в математиці та письмі. Діти плутають напрямки в просторі, не розрізняють право та ліво, мають труднощі

в розумінні схем та умовних позначень. Часові поняття засвоюються формально, без розуміння тривалості часових інтервалів та послідовності подій, що ускладнює планування діяльності та регуляцію власної поведінки. (табл. 1.5)

Таблиця 1.5 – Вікові особливості психічного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами

Вік	Нормативний розвиток	Особливості дітей з ООП	Корекційні завдання
6-7 років	Готовність до школи, довільність, перехід до навчальної діяльності	Недостатня готовність, несформованість довільності, превалювання ігрової діяльності	Формування готовності до школи, розвиток довільної уваги, мотивації до навчання
7-8 років	Активне освоєння навичок читання, письма, рахунку, розвиток довільності	Уповільнений темп освоєння навичок, швидка стомлюваність, труднощі концентрації	Поетапне формування навчальних навичок, розвиток працездатності, профілактика перевтоми
8-9 років	Розвиток словесно-логічного мислення, рефлексії, самооцінки	Домінування конкретного мислення, недостатність рефлексії, неадекватна самооцінка	Розвиток розумових операцій, формування адекватної самооцінки, рефлексивних навичок
9-10 років	Стабілізація навчальних навичок, розвиток пізнавальних інтересів, самостійності	Нестабільність навичок, потреба в постійній підтримці, залежність від дорослого	Закріплення навчальних навичок, розвиток самостійності, формування навчальної мотивації

Моторний розвиток дітей з особливими освітніми потребами часто характеризується порушеннями як загальної, так і дрібної моторики, що проявляється в незграбності рухів, труднощах координації та недостатній сформованості графомоторних навичок [27, с. 1432]. Порушення дрібної моторики особливо негативно впливають на оволодіння письмом, коли дитині важко утримувати ручку, регулювати силу натиску, дотримуватися рядка та розміру букв. Розвиток моторної сфери вимагає систематичних вправ, включаючи пальчикову гімнастику, роботу з різними матеріалами та поступове ускладнення графічних завдань.

Працездатність учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є зниженою порівняно з нормотиповими однолітками, що проявляється в швидкій втомлюваності, зниженні продуктивності діяльності протягом уроку та необхідності частих перерв для відпочинку. Крива працездатності характеризується коротким періодом оптимальної роботи, швидким виснаженням та тривалим періодом відновлення. Це вимагає особливої організації навчального процесу з урахуванням динаміки працездатності, чергуванням навантаження та відпочинку, використанням релаксаційних пауз та зміною видів діяльності.

Поведінкові особливості дітей з особливими освітніми потребами можуть проявлятися як у підвищеній рухливості, імпульсивності, труднощах дотримання правил та норм, так і в пасивності, загальмованості, відстороненості від діяльності. Імпульсивні діти діють без попереднього обдумування, не враховують наслідків своїх вчинків, часто порушують дисципліну та викликають конфлікти з однолітками. Пасивні діти потребують постійної стимуляції для включення в діяльність, повільно реагують на інструкції та мають труднощі з ініціативою.

Адаптація до шкільного навчання у дітей з особливими освітніми потребами відбувається значно довше, ніж у нормотипових однолітків, і може тривати весь період навчання в початковій школі. Труднощі адаптації пов’язані як з об’єктивними особливостями розвитку дитини, так і з невідповідністю вимог

школи її можливостям. Успішна адаптація залежить від створення спеціальних умов навчання, індивідуального підходу, підтримки з боку педагогів та батьків, а також від формування в дитини впевненості у власних силах та позитивного ставлення до школи [11, с. 28].

Індивідуальні особливості кожної дитини з особливими освітніми потребами визначають унікальність її психолого-педагогічного профілю та вимагають персоналізованого підходу в організації навчання та виховання. Навіть у межах однієї категорії порушень діти можуть значно відрізнятися за рівнем розвитку, структурою порушення, компенсаторними можливостями та темпом просування в навчанні. Тому кожна дитина потребує ретельної діагностики, розробки індивідуальної програми розвитку та постійного моніторингу динаміки навчальних досягнень для своєчасної корекції педагогічних впливів та максимальної реалізації її потенціалу.

Важливим психолого-педагогічним аспектом розвитку дітей з особливими освітніми потребами є потреба у відчутті безпеки та прийняття в шкільному середовищі. Для таких учнів емоційний комфорт часто є базовою умовою, без якої неможливе повноцінне навчання і розвиток. Дитина, яка відчуває підтримку дорослих і однолітків, легше долає труднощі та відкритіше включається в діяльність. Тому атмосфера довіри, спокою і доброзичливості має ключове значення для її особистісного зростання.

Особливості формування прив’язаності до вчителя у молодших школярів з особливими освітніми потребами також мають суттєвий вплив на навчальний процес. Учитель для такої дитини часто виступає не лише джерелом знань, а й емоційною опорою. Надмірна залежність від дорослого може уповільнювати розвиток самостійності, але водночас повна відсутність підтримки викликає тривогу та страх помилки. Оптимальний педагогічний підхід полягає у поступовому розширенні зони самостійних дій дитини з постійним емоційним супроводом.

Для багатьох дітей з особливими освітніми потребами характерна підвищена чутливість до оцінювання та критики. Навіть незначні зауваження можуть сприйматися ними як підтвердження власної неспроможності. Це призводить до уникання складних завдань, зниження активності та втрати інтересу до навчання. Педагогічно доцільним є використання підтримувального оцінювання, орієнтованого на зусилля дитини, а не лише на результат.

Формування емоційного інтелекту є важливим напрямом психолого–педагогічної роботи з учнями молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Таким дітям часто складно розпізнавати власні емоції, називати їх і регулювати поведінку відповідно до ситуації. Нерозуміння власних почуттів може викликати імпульсивні реакції або, навпаки, емоційне закриття. Цілеспрямована робота з емоціями сприяє кращій адаптації дитини до шкільного життя та міжособистісної взаємодії.

Важливою особливістю є нерівномірність розвитку різних психічних функцій у дітей з особливими освітніми потребами. В одних сферах дитина може демонструвати достатній або навіть високий рівень сформованості, тоді як в інших – значне відставання. Така дисгармонійність часто стає причиною нерозуміння з боку дорослих і однолітків. Урахування сильних сторін дитини дозволяє спиратися на них у навчанні та підвищувати впевненість у власних можливостях.

Значний вплив на психічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами має досвід попередніх невдач у навчанні або спілкуванні. Накопичений негативний досвід формує очікування поразки ще до початку діяльності. Це може проявлятися у відмові виконувати завдання, протестній поведінці або пасивності. Подолання таких установок потребує часу, терпіння та послідовної підтримки з боку педагогів.

Психолого-педагогічні особливості молодших школярів з особливими освітніми потребами тісно пов’язані з умовами, у яких відбувається їхнє навчання. Гнучка організація освітнього процесу дозволяє враховувати індивідуальні ритми

розвитку та знижувати рівень напруження. Коли навчання стає зрозумілим, посильним і емоційно позитивним, дитина поступово відкриває власні ресурси для розвитку. Саме така гуманістично орієнтована педагогічна позиція створює передумови для повноцінної реалізації потенціалу кожного учня.

1.3 Нормативно-правові та методичні засади інклюзивної освіти в початковій школі

Інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення права всіх дітей на освіту в загальноосвітніх навчальних закладах за місцем проживання та передбачає пристосування освітнього процесу до потреб кожного учня.

Нормативно-правові засади інклюзивної освіти в Україні формувалися поступово, відображаючи міжнародні тенденції та національні особливості розвитку освітньої системи. Правове регулювання інклюзивного навчання спрямоване на створення умов для реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами та їх повноцінної інтеграції в суспільство.

Міжнародні правові акти виступають фундаментом для формування та розвитку національного законодавства у сфері інклюзивної освіти, встановлюючи ключові принципи та стандарти забезпечення права на освіту для всіх дітей без винятку. Конвенція ООН про права дитини 1989 року підтверджує право кожної дитини на здобуття освіти без жодних проявів дискримінації та зобов’язує держави-учасниці створювати умови для забезпечення доступності освітніх послуг, зокрема для дітей з інвалідністю. У свою чергу, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ухвалена у 2006 році та ратифікована Україною у 2009 році, закріплює обов’язок держав гарантувати можливість реалізації права на інклюзивну освіту на всіх її рівнях, сприяючи формуванню всеосяжної освітньої системи.

Саламанкська декларація 1994 року визначила стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти та проголосила, що школи повинні приймати всю массу дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних або інших особливостей. Цей документ підкреслює, що інклюзивна орієнтація є найефективнішим засобом боротьби з дискримінацією, створення відкритих для всіх товариств та досягнення освіти для всіх [33, с. 414].

Конституція України як головний закон держави гарантує кожному право на освіту та забезпечує рівність у доступі до освітніх послуг незалежно від стану здоров'я та інших факторів. Стаття 53 Конституції України встановлює принцип загальнодоступності та безоплатності повної загальної середньої освіти у державних і комунальних закладах освіти. Закріплені в Конституції положення слугують правовим підґрунтям для розвитку інклюзивної освітньої системи, а також забезпечення захисту прав дітей з особливими освітніми потребами на доступ до якісної й належної освіти.

Український закон 2017 року «Про освіту» встановлює правові, організаційні та фінансові основи функціонування освітньої системи, окреслюючи права і обов'язки її учасників, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби. Уперше на законодавчому рівні вводяться чіткі визначення понять «особливі освітні потреби» та «інклюзивне навчання», гарантується право таких осіб здобувати освіту у будь-якому навчальному закладі. Закон акцентує увагу на принципах людиноцентризму, інклюзії, рівного доступу до навчання та академічної доброчесності, закріплюючи їх як основоположні для ефективної роботи освітньої системи (табл. 1.6).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 2020 року (табл. 1.6) деталізує положення базового закону про освіту та встановлює конкретні механізми організації навчання учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Документ визначає поняття індивідуальної програми розвитку, асистента вчителя, інклюзивного та індивідуального навчання, спеціальних закладів освіти. Закон регулює питання створення безбар'єрного

освітнього середовища, надання психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної допомоги, організації інклюзивних та спеціальних класів [12, с. 58].

Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджена Наказом МОН України в 2010 році, визначає стратегічні напрями, пріоритети та механізми реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти. Документ окреслює поетапність впровадження інклюзивного навчання, необхідні умови для його реалізації та показники ефективності. Концепція наголошує на необхідності зміни філософії освіти, підготовки педагогічних кадрів, створення мережі ресурсних центрів та забезпечення міжвідомчої взаємодії.

Таблиця 1.6 – Основні нормативно-правові документи інклюзивної освіти в Україні

Документ	Рік прийняття	Основні положення щодо інклюзивної освіти	Значення для практики
Конституція України	1996	Гарантує право на освіту, рівність у доступі до освітніх послуг	Конституційна основа інклюзивної освіти
Закон України «Про освіту»	2017	Визначає поняття ООП, інклюзивного навчання, право на освіту в будь-якому закладі	Правова база функціонування інклюзивної освіти
Закон України «Про повну загальну середню освіту»	2020	Регулює організацію освітнього процесу для учнів з ООП, асистента вчителя	Деталізація механізмів реалізації інклюзії

Продовження таблиці 1.6

Концепція розвитку інклюзивної освіти	2010	Визначає стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні	Стратегічний документ для планування розвитку
Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання»	2018	Встановлює порядок створення умов для навчання осіб з ООП	Регламентує практичну організацію інклюзії
Державний стандарт початкової освіти	2018	Визначає обов'язкові результати навчання з можливістю адаптації для учнів з ООП	Основа для розробки навчальних програм
Закон України «Про повну загальну середню освіту»	2020	Регулює організацію освітнього процесу для учнів з ООП, асистента вчителя	Деталізація механізмів реалізації інклюзії

Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджена Наказом МОН України в 2010 році, визначає стратегічні напрями, пріоритети та механізми реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти. Документ окреслює поетапність впровадження інклюзивного навчання, необхідні умови для його реалізації та показники ефективності. Концепція наголошує на необхідності зміни філософії освіти, підготовки педагогічних кадрів, створення мережі ресурсних центрів та забезпечення міжвідомчої взаємодії.

Постанова Кабінету Міністрів України, якою у 2018 році (табл. 1.6) було затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної

середньої освіти, встановлює детальний механізм забезпечення умов для навчання осіб із особливими освітніми потребами. Цей Порядок визначає процедуру прийому учнів до інклюзивних класів, встановлює вимоги до організації освітнього процесу, а також регламентує повноваження асистента вчителя та роль інклюзивно-ресурсного центру. В документі передбачено розроблення індивідуальної програми розвитку для кожного учня, впровадження системи психолого-педагогічного супроводу, а також обумовлюються критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із особливими освітніми потребами.

Державний стандарт початкової освіти, затверджений у 2018 році (табл. 1.6), визначає обов'язкові результати навчання, освітні галузі та ключові компетентності, які мають бути сформовані в учнів початкової школи, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Стандарт передбачає можливість адаптації освітньої програми відповідно до індивідуальних потреб учня зі збереженням загальних вимог до результатів навчання. Це дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії, які враховують специфіку розвитку дитини та забезпечують досягнення нею максимально можливих результатів [23].

Індивідуальна програма розвитку є основним документом, що визначає стратегію навчання дитини з особливими освітніми потребами та розробляється командою психолого-педагогічного супроводу на основі комплексної оцінки розвитку дитини. Програма містить інформацію про актуальний рівень розвитку учня, цілі та завдання навчання на навчальний рік, необхідні адаптації навчального матеріалу та середовища, форми та методи роботи. Індивідуальна програма розвитку переглядається щонайменше двічі на рік, коригується відповідно до динаміки розвитку дитини та є основою для оцінювання її навчальних досягнень.

Інклюзивно-ресурсні центри створені як спеціалізовані установи, що надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, їхнім батькам та педагогам закладів освіти. ІРЦ здійснюють комплексну оцінку розвитку дитини, розробляють рекомендації щодо освітньої

траєкторії, надають консультативну допомогу вчителям. Діяльність цих центрів регулюється Положенням про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженим постановою КМУ, та спрямована на створення системи підтримки інклюзивного навчання (табл. 1.7).

Таблиця 1.7 – Методичні засади організації інклюзивного навчання в початковій школі

Аспект організації	Зміст	Нормативне регулювання	Практична реалізація
Індивідуальна програма розвитку	Документ, що визначає цілі, зміст, методи навчання конкретної дитини	Порядок організації інклюзивного навчання	Розробляється командою супроводу, переглядається двічі на рік
Адаптація освітньої програми	Зміни в змісті, методах, формах організації навчання	Державний стандарт початкової освіти	Диференціація завдань, використання спеціальних методик
Асистент вчителя	Педагогічний працівник для супроводу 1-3 учнів з ООП	Закон «Про повну загальну середню освіту»	Допомога в організації навчання, догляді, комунікації
Команда психолого-педагогічного супроводу	Група фахівців для підтримки дитини з ООП	Порядок організації інклюзивного навчання	Вчитель, асистент, психолог, логопед, соціальний педагог

Продовження таблиці 1.7

Безбар'єрне середовище	Фізична та психологічна доступність закладу освіти	Закон «Про освіту», ДБН В.2.2-40:2018	Пандуси, ліфти, адаптовані меблі, дидактичні матеріали
Оцінювання досягнень	Індивідуальний підхід з урахуванням можливостей учня	Критерії оцінювання навчальних досягнень	Оцінювання згідно ІПР, акцент на динаміці розвитку

Роль асистента вчителя в інклюзивному класі має ключове значення для забезпечення якісного навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами та регламентується законодавством, яке передбачає підтримку одного чи кількох учнів. Асистент сприяє учням у пересуванні по школі, налагодженні комунікації, організації робочого місця, а також у виконанні навчальних завдань під координацією вчителя. Запровадження посади асистента стало визначальним етапом у розвитку інклюзивної освіти, оскільки цей підхід відкрив можливість надання індивідуальної допомоги дітям, які потребують постійного супроводу в освітньому процесі.

Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти окреслюють чіткі підходи до планування та впровадження інклюзії. У цих документах подано практичні вказівки зі створення індивідуальних програм розвитку, адаптації навчальних матеріалів, облаштування класного простору, а також налагодження ефективної співпраці з батьками.

Методичні рекомендації розроблені окремо для різних категорій учнів з особливими освітніми потребами і враховують специфіку порушень та відповідні корекційні підходи [26].

Принципи інклюзивної освіти, закріплені в нормативних документах,

включають недискримінацію, доступність, індивідуальний підхід, командну взаємодію та соціальну інтеграцію як основу організації освітнього процесу. Принцип недискримінації передбачає рівне ставлення до всіх учнів незалежно від їхніх особливостей та забезпечення рівних можливостей у здобутті освіти. Принцип доступності означає створення фізичних, інформаційних та методичних умов, які дозволяють кожній дитині брати участь в освітньому процесі та досягати навчальних результатів.

Фінансування інклюзивної освіти забезпечується коштами державного та місцевих бюджетів, відповідно до передбаченої законодавством формули розподілу освітньої субвенції. Для учнів з особливими освітніми потребами передбачено підвищені фінансові нормативи, що дозволяє спрямувати додаткові ресурси на оплату праці асистента вчителя, придбання спеціального обладнання та методичних матеріалів.

Регулювання механізму фінансування здійснюється на основі постанов Кабінету Міністрів України, із головною метою створити матеріальну базу для реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на доступну та якісну освіту. Підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання є ключовою вимогою законодавства і передбачає набуття спеціалізованих компетенцій у галузі корекційної педагогіки. Стандарти педагогічної освіти включають необхідність формування інклюзивної компетентності у майбутніх вчителів, що охоплює знання про особливості розвитку дітей з різними типами порушень, а також навички адаптації освітнього процесу. Для педагогів, які вже працюють у закладах освіти, система підвищення кваліфікації пропонує широкий вибір курсів, тренінгів і семінарів, спрямованих на вдосконалення знань і навичок у сфері інклюзивної освіти.

Моніторинг та оцінювання якості інклюзивної освіти здійснюється на різних рівнях управління освітою та включає аналіз доступності освітніх послуг, ефективності навчання та соціальної інтеграції учнів з особливими освітніми

потребами. Показники ефективності інклюзивного навчання включають кількість дітей, охоплених інклюзивним навчанням, наявність необхідних умов у закладах освіти, динаміку навчальних досягнень учнів. Результати моніторингу використовуються для корекції освітньої політики, удосконалення нормативно-правової бази та підвищення якості освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами [6, с. 143].

Особливу роль у реалізації інклюзивного навчання відіграє міждисциплінарна команда психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять педагогічні працівники, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів та батьки дитини. Така команда забезпечує комплексний підхід до визначення освітніх потреб учня та узгодження дій усіх учасників освітнього процесу. Спільна робота сприяє своєчасному коригуванню освітніх стратегій та створенню сприятливого середовища для розвитку дитини.

Індивідуальна програма розвитку є ключовим інструментом реалізації інклюзивного навчання та визначає цілі, завдання і способи підтримки учня з особливими освітніми потребами. Вона формується на основі оцінки розвитку дитини та передбачає гнучкість і можливість змін відповідно до її успіхів. Реалізація індивідуальної програми розвитку дозволяє забезпечити послідовність і системність освітнього впливу.

Особливе значення в інклюзивному класі має формування толерантного ставлення однолітків до дітей з особливими освітніми потребами. Освітнє середовище повинно сприяти розвитку взаємоповаги, співпраці та прийняття різноманітності серед учнів. Позитивний соціальний клімат в класі впливає на емоційний стан дитини та її мотивацію до навчання.

Застосування сучасних освітніх технологій значно розширює можливості інклюзивного навчання та підвищує його результативність. Цифрові ресурси, допоміжні технічні засоби та адаптовані навчальні платформи сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Використання таких засобів дозволяє

враховувати індивідуальний темп і стиль навчання кожного учня.

Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами є важливою умовою успішної реалізації інклюзії. Батьки виступають активними учасниками освітнього процесу та надають цінну інформацію про особливості розвитку дитини. Партнерські відносини між школою та сім'єю сприяють узгодженості вимог і підтримці дитини як у навчальному закладі, так і вдома.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні потребує постійного вдосконалення нормативно-правового забезпечення з урахуванням міжнародного досвіду. Адаптація законодавства до сучасних викликів сприяє підвищенню якості освітніх послуг для всіх категорій учнів. Подальше розширення інклюзивної практики є важливим чинником формування справедливого та гуманного суспільства.

РОЗДІЛ 2
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПРОБЛЕМАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1 Аналіз сучасного стану організації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в початкових класах

Українська освіта перебуває у процесі трансформації, пріоритетом якого є інтеграція інклюзивних підходів до навчання дітей з ООП у загальноосвітніх закладах. Особливі освітні потреби характеризуються як специфічні вимоги до організації освітнього процесу, що обумовлюються порушеннями психофізичного розвитку, соціальною депривацією чи іншими чинниками, які створюють труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Ефективна взаємодія педагогів з такими учнями вимагає ретельного аналізу наявних педагогічних практик, ідентифікації критичних проблем та розроблення дієвих стратегій для забезпечення їхньої успішної інтеграції й підтримки в освітньому середовищі. [24].

Організація інклюзивного навчання в початковій школі передбачає створення адаптивного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Адаптивне освітнє середовище розуміється як сукупність умов, що забезпечують можливість успішного навчання та розвитку всіх учнів незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи емоційних особливостей. Для ефективної реалізації цього принципу необхідний детальний аналіз наявних ресурсів, компетентностей педагогів та методичного забезпечення освітнього процесу.

Дослідження сучасного стану взаємодії в початкових класах показує значну варіативність підходів у різних закладах освіти. У великих міських школах спостерігається більш розвинена інфраструктура підтримки учнів з особливими

потребами, включаючи наявність асистентів вчителя, ресурсних кімнат та корекційно-розвиткових занять. Водночас у сільських та малокомплектних школах часто бракує кваліфікованих фахівців та матеріально-технічної бази для повноцінного впровадження інклюзивних практик.

Педагогічна взаємодія визначається як двосторонній процес обміну інформацією, емоціями та досвідом між вчителем та учнем, спрямований на досягнення освітніх цілей. Ефективність цієї взаємодії залежить від здатності педагога розуміти індивідуальні потреби кожної дитини, адаптувати методи навчання та створювати психологічно комфортне середовище. Особливо важливим є формування довірливих стосунків, які стають основою для подолання навчальних труднощів та розвитку особистості учня.

Аналіз результатів анкетування вчителів початкових класів засвідчує, що більшість педагогів усвідомлюють важливість індивідуального підходу до учнів з ООП. Проте лише третина респондентів відчувають себе достатньо підготовленими до роботи в інклюзивних класах. Це свідчить про наявність суттєвого розриву між теоретичними знаннями та практичними навичками організації ефективної взаємодії з різними категоріями учнів [7, с. 19].

Таблиця 2.1 –. Розподіл учнів з особливими освітніми потребами в початкових класах за категоріями порушень

Категорія порушень	Кількість учнів (%)	Основні труднощі у навчанні	Необхідна підтримка
Затримка психічного розвитку	38%	Повільний темп засвоєння матеріалу, труднощі концентрації уваги	Індивідуальні заняття, адаптовані завдання
Порушення мовлення	27%	Труднощі у читанні, письмі та комунікації	Логопедична корекція, мовленнєві вправи

Продовження таблиці 2.1

Порушення опорно-рухового апарату	15%	Обмеження фізичної активності, втома	Архітектурна доступність, ергономічне робоче місце
Розлади аутистичного спектру	12%	Труднощі соціальної взаємодії, стереотипна поведінка	Структурованість середовища, візуальна підтримка
Порушення слуху	5%	Сприйняття усної інформації, мовленнєвий розвиток	Сурдопедагогічний супровід, технічні засоби
Порушення зору	3%	Сприйняття візуальної інформації, орієнтація у просторі	Тифлопедагогічний супровід, адаптовані матеріали

Методичне забезпечення роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби, включає розробку індивідуальних програм розвитку (табл. 2.1), адаптацію навчальних матеріалів та використання спеціальних педагогічних технологій. Індивідуальна програма розвитку є документом, що визначає конкретні освітні цілі, методи їх досягнення та критерії оцінювання прогресу учня протягом навчального року. Створення таких програм вимагає тісної співпраці вчителя з батьками, психологом, дефектологом та іншими фахівцями інклюзивно–ресурсного центру.

Спостереження за процесом взаємодії в класах показують, що найбільші труднощі виникають у ситуаціях фронтальної роботи (табл. 2.2), коли вчитель повинен одночасно керувати діяльністю всіх учнів. Діти з ООП часто потребують додаткового часу для виконання завдань, індивідуальних пояснень та емоційної підтримки. Це створює виклик для педагога в організації ефективного навчального

процесу, що враховує потреби всіх учнів класу [30, с. 67].

Диференційований підхід до навчання передбачає адаптацію змісту, методів та форм роботи відповідно до рівня розвитку та можливостей кожного учня. Вчителі використовують різноманітні стратегії диференціації, включаючи створення завдань різного рівня складності, організацію групової роботи зі змішаним складом учасників та надання додаткових навчальних матеріалів. Ефективність цих стратегій значною мірою залежить від здатності педагога швидко оцінювати актуальний стан учня та гнучко реагувати на зміни в навчальній ситуації.

Емоційний компонент взаємодії відіграє критично важливу роль у навчанні дітей з особливими потребами. Діти, які відчувають тривожність, страх невдачі або емоційне відчуження, демонструють значно нижчі навчальні досягнення порівняно з їхніми однолітками. Створення атмосфери психологічної безпеки, в якій кожна дитина відчуває прийняття та підтримку, є необхідною умовою для ефективної педагогічної взаємодії.

Комунікативні навички вчителя визначають якість взаємодії з учнями та їхніми батьками. Здатність чітко формулювати завдання, використовувати доступну мову, надавати конструктивний зворотний зв’язок та активно слухати є ключовими компетентностями інклюзивного педагога. Особливої уваги потребує вміння спілкуватися з дітьми, які мають порушення мовлення або комунікації, що вимагає використання альтернативних засобів спілкування [16].

Технологічне забезпечення інклюзивного навчання включає використання комп’ютерних програм, інтерактивних дошок, планшетів та спеціалізованих застосунків для підтримки різних категорій учнів. Асистивні технології допомагають дітям з порушеннями зору, слуху чи моторики долати бар’єри у доступі до навчальної інформації. Однак аналіз показує, що більшість шкіл має обмежений доступ до таких технологій, а педагоги часто не володіють достатніми навичками їх використання.

Таблиця 2.2. – Основні форми організації взаємодії вчителя з учнями з особливими освітніми потребами

Форма організації	Частота використання (%)	Переваги	Обмеження
Індивідуальна робота	65%	Максимальна адаптація до потреб учня, глибоке розуміння труднощів	Обмеженість часу вчителя, можлива ізоляція від однокласників
Робота в малих групах	48%	Розвиток соціальних навичок, взаємодопомога	Потреба у ретельному підборі складу групи
Фронтальна робота з адаптацією	82%	Включення в загальний процес, економія часу	Складність одночасного врахування різних потреб
Робота з асистентом вчителя	23%	Додаткова індивідуальна підтримка, розвантаження вчителя	Недостатня кількість асистентів у школах
Дистанційна підтримка	15%	Гнучкість у часі та темпі навчання	Потреба у технічному забезпеченні та цифрових навичках

Технологічне забезпечення інклюзивного навчання включає використання комп’ютерних програм, інтерактивних дошок, планшетів та спеціалізованих застосунків для підтримки різних категорій учнів. Асистивні технології допомагають дітям з порушеннями зору, слуху чи моторики долати бар’єри у

доступі до навчальної інформації. Однак аналіз показує, що більшість шкіл має обмежений доступ до таких технологій, а педагоги часто не володіють достатніми навичками їх використання.

Співпраця з батьками учнів з особливими освітніми потребами є невід'ємною частиною ефективної педагогічної взаємодії. Батьки володіють унікальною інформацією про особливості своєї дитини, її інтереси, сильні сторони та труднощі. Регулярний обмін інформацією між вчителем та родиною дозволяє узгоджувати освітні стратегії та забезпечувати послідовність педагогічних впливів у школі та вдома [17].

Професійна підготовка вчителів до роботи в інклюзивних класах залишається одним із найбільш проблемних аспектів сучасної освітньої системи. Аналіз навчальних програм педагогічних університетів показує недостатню увагу до практичної підготовки майбутніх вчителів до роботи з дітьми з особливими потребами. Курси підвищення кваліфікації часто мають загальний характер і не забезпечують формування конкретних навичок організації взаємодії з різними категоріями учнів.

Психологічна готовність педагога до інклюзивної освіти визначається його установками, цінностями та емоційним ставленням до дітей з особливостями розвитку. Дослідження виявляють, що значна частина вчителів відчуває тривожність та невпевненість у роботі з такими учнями. Подолання негативних стереотипів та формування позитивного ставлення до різноманітності є важливим напрямом підготовки інклюзивних педагогів.

Організаційні умови взаємодії включають розклад занять, наповнюваність класів, наявність додаткових приміщень для індивідуальної роботи та відпочинку. У класах з інклюзивним навчанням оптимальною вважається наповнюваність не більше 20 учнів, з яких не більше чотирьох мають особливі освітні потреби. Однак реальна ситуація у більшості шкіл не відповідає цим нормативам, що створює додаткові труднощі для організації ефективної взаємодії.

Корекційно-розвивальна робота є важливим компонентом підтримки учнів з особливими потребами в початковій школі. Корекційно-розвивальна робота визначається як система спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або компенсацію порушень розвитку та формування необхідних навчальних компетентностей. Ефективність такої роботи залежить від своєчасності її початку, систематичності проведення та координації зусиль різних фахівців.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами потребує особливого підходу, що враховує їхні індивідуальні можливості та темпи розвитку. Традиційні методи оцінювання часто не дозволяють адекватно відобразити реальний прогрес таких дітей. Використання формувального оцінювання, портфоліо та інших альтернативних методів дозволяє фіксувати навіть незначні позитивні зміни та підтримувати мотивацію учнів до навчання [18].

Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами в колектив однолітків є не менш важливою метою, ніж досягнення академічних результатів. Формування позитивних стосунків між усіма учнями класу, розвиток емпатії та взаємодопомоги створюють сприятливе середовище для особистісного розвитку кожної дитини. Вчитель відіграє ключову роль у формуванні інклюзивної культури класу через власний приклад, організацію спільних проектів та проведення виховних заходів.

Аналіз сучасного стану організації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в початкових класах виявляє як позитивні тенденції, так і значні проблеми. До позитивних аспектів належать зростання обізнаності педагогів про інклюзивну освіту, розширення мережі інклюзивно– ресурсних центрів та поступове вдосконалення нормативно-правової бази. Водночас залишаються невирішеними питання системної підготовки вчителів, недостатнього фінансування, обмеженості ресурсів та необхідності зміни суспільних стереотипів щодо дітей з особливостями розвитку [13, с. 42].

2.2 Методи та форми оптимізації педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Оптимізація педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі становить комплексний процес удосконалення комунікативних, організаційних та методичних аспектів навчання [4, с. 86].

За визначенням А. Колупаєвої, оптимізація педагогічної взаємодії – це цілеспрямована діяльність педагога щодо створення найбільш сприятливих умов для навчання та розвитку всіх учнів незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. В. Бондар. характеризує цей процес як систематичне впровадження ефективних педагогічних технологій, що забезпечують максимальну результативність навчання при мінімальних витратах часу та зусиль.

Згідно з концепцією В. Синьова, оптимізація передбачає створення індивідуальної траєкторії розвитку для кожного учня з урахуванням його можливостей та потенціалу. Такий підхід вимагає від педагога глибокого розуміння специфіки різних нозологій та вміння адаптувати навчальний процес. Ключовим елементом оптимізації виступає гнучкість педагогічних рішень та готовність до постійного корегування стратегій взаємодії.

Методи оптимізації педагогічної взаємодії поділяються на організаційні, дидактичні та корекційно-розвивальні залежно від спрямованості та функціонального призначення. Організаційні методи включають планування освітнього процесу, розподіл ролей у команді супроводу та координацію діяльності різних фахівців. Дидактичні методи охоплюють способи подання навчального матеріалу, стимулювання пізнавальної активності та контролю засвоєння знань (рис. 2.1)

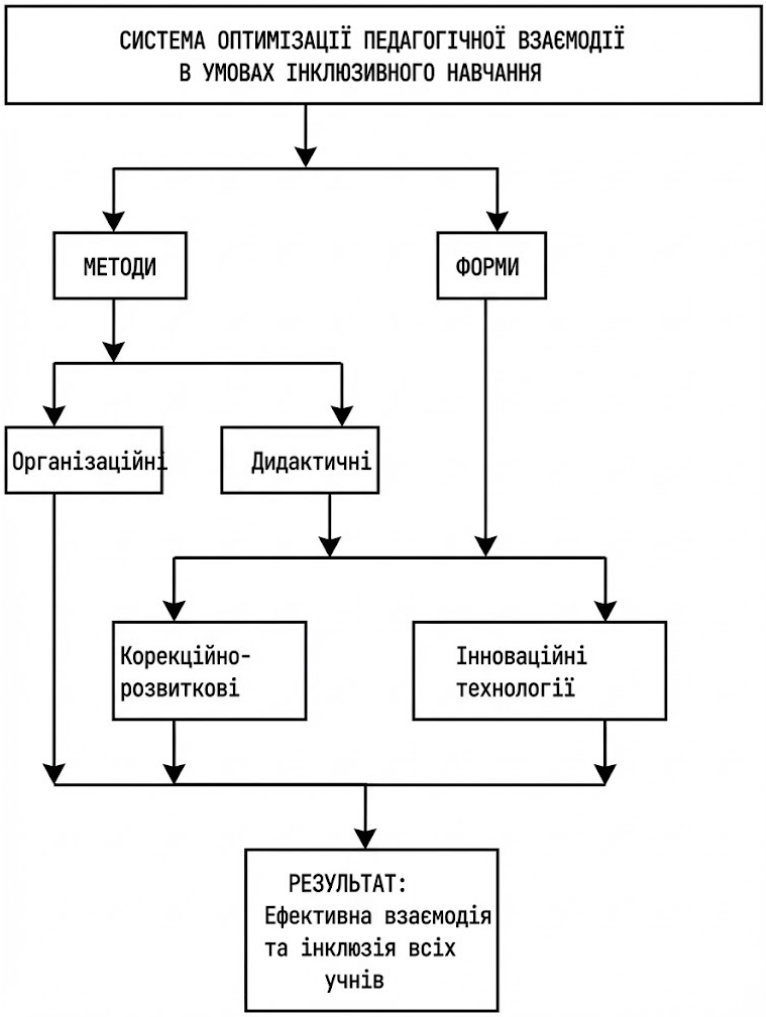


Рисунок 2.1 – Система оптимізації педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Корекційно-розвивальні методи спрямовані на подолання труднощів у навчанні та компенсацію порушених функцій через спеціальні вправи та завдання. Вони передбачають індивідуалізацію темпу навчання, використання додаткових засобів наочності та створення ситуацій успіху для дітей з особливими потребами. Поєднання різних груп методів дозволяє створити цілісну систему педагогічного впливу, що враховує багатоаспектність інклюзивного освітнього середовища [15, с. 38].

Диференційований підхід є фундаментальним методом оптимізації, що передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів при плануванні та реалізації навчального процесу. Педагог має володіти технологіями розробки

варіативних завдань різного рівня складності, які відповідають можливостям кожного учня. Така диференціація може здійснюватися за обсягом матеріалу, ступенем самостійності, характером допомоги з боку вчителя (табл. 2.3).

Кооперативне навчання як метод оптимізації передбачає організацію спільної діяльності учнів у малих групах, де діти з різними освітніми потребами взаємодіють та підтримують одне одного. Цей метод сприяє розвитку соціальних навичок, формує толерантність та відповідальність за спільний результат. Правильно організована групова робота дозволяє дітям з особливими потребами відчути себе повноцінними учасниками освітнього процесу (табл. 2.3).

Метод проєктної діяльності забезпечує можливість реалізації творчого потенціалу кожного учня через участь у створенні спільного продукту відповідно до своїх здібностей. Проєкти можуть бути короткостроковими та довгостроковими, індивідуальними та груповими, що дає змогу варіювати навантаження та форми участі. Така діяльність формує вміння планувати, співпрацювати та презентувати результати власної роботи.

Ігрові технології як метод оптимізації використовують природну потребу дітей у грі для досягнення навчальних цілей та розвитку різних компетентностей. Дидактичні ігри, рольові ігри, ігри-драматизації створюють невимушену атмосферу та знижують рівень тривожності в учнів з особливими потребами. Ігрова форма дозволяє багаторазово відпрацьовувати необхідні навички без втрати інтересу та мотивації до навчання (табл. 2.3) [27, с. 1435].

Метод візуалізації передбачає використання різноманітних наочних засобів, схем, графіків, відео та мультимедійних презентацій для полегшення сприйняття та запам’ятовування інформації. Для дітей з порушеннями слуху візуалізація стає провідним каналом отримання інформації, для учнів з інтелектуальними порушеннями – засобом конкретизації абстрактних понять. Сучасні цифрові технології значно розширюють можливості візуального супроводу навчального матеріалу.

Таблиця 2.3 – Методи оптимізації та їх характеристика

Метод оптимізації	Характеристика	Переваги в інклюзивному навчанні	Особливості застосування
Диференційований підхід	Врахування індивідуальних особливостей через варіативні завдання	Забезпечує доступність матеріалу для всіх учнів, створює ситуації успіху	Потребує ретельного планування та підготовки різнорівневих матеріалів
Кооперативне навчання	Організація спільної діяльності в малих групах	Розвиває соціальні навички, формує взаємодопомогу та толерантність	Вимагає навчання учнів правилам групової роботи та розподілу ролей
Проєктна діяльність	Створення освітнього продукту через дослідження проблеми	Активізує творчий потенціал, формує практичні компетентності	Необхідна адаптація завдань та визначення посильної ролі для кожного
Ігрові технології	Навчання через гру та моделювання ситуацій	Підвищує мотивацію, знижує тривожність, робить навчання емоційно привабливим	Слід підбирати ігри з урахуванням фізичних та інтелектуальних можливостей

Метод поетапного формування розумових дій передбачає послідовне

проходження етапів від матеріалізованих дій до внутрішнього мовлення. На початковому етапі учні виконують дії з реальними предметами, потім переходять до дій з їх замінниками, далі до промовляння дій вголос та про себе. Такий алгоритм особливо ефективний для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки забезпечує міцне засвоєння навчального матеріалу.

Форми організації педагогічної взаємодії в інклюзивному класі включають фронтальну, групову, парну та індивідуальну роботу, які повинні гнучко чергуватися залежно від навчальних завдань. Фронтальна форма використовується для пояснення нового матеріалу всім учням одночасно з можливістю додаткових роз'яснень для окремих дітей. Групова та парна форми створюють умови для взаємонавчання та розвитку комунікативних навичок у природному середовищі спілкування [5, с. 198].

Індивідуальна форма роботи незамінна для корекційних занять, відпрацювання складних тем та надання додаткової підтримки учням з особливими освітніми потребами. Педагог має вміло балансувати між різними формами, не допускаючи ізоляції дітей з порушеннями розвитку від загального освітнього процесу. Оптимальне поєднання форм забезпечує як індивідуальний прогрес кожної дитини, так і соціальну інтеграцію всіх учнів класу.

Для дослідження ефективності оптимізації педагогічної взаємодії в інклюзивному навчанні використовуються різноманітні методики діагностики та моніторингу. Методика спостереження за взаємодією учнів у класі, розроблена В. Тарасун, дозволяє фіксувати характер комунікації між дітьми, виявляти бар'єри та ресурси інклюзивного середовища. Систематичне спостереження з використанням спеціальних протоколів надає об'єктивну інформацію про динаміку соціальної адаптації дітей з особливими потребами.

Методика соціометричного дослідження Дж. Морено адаптована для інклюзивних класів і дозволяє визначити соціометричний статус кожного учня, виявити лідерів та ізольованих дітей. За допомогою питань типу «З ким би ти хотів

сидіти за однією партою?» або «Кого б ти запросив на свій день народження?» будується соціограма класу. Результати соціометрії показують, наскільки успішно відбувається інтеграція дітей з особливими потребами у шкільний колектив та які учні потребують додаткової підтримки [19, с. 76].

Методика аналізу продуктів діяльності учнів передбачає систематичне вивчення письмових робіт, малюнків, проєктів та інших результатів навчальної діяльності для оцінки індивідуального прогресу. Цей метод особливо цінний для дітей з особливими потребами, оскільки дозволяє відстежувати навіть незначні зрушення в розвитку. Порівняння робіт у динаміці дає можливість коригувати індивідуальну програму розвитку та методи педагогічної взаємодії.

Ці методики корисні для дослідження оптимізації педагогічної взаємодії тим, що забезпечують комплексний підхід до оцінювання різних аспектів інклюзивного навчання. Спостереження дає інформацію про процесуальну сторону взаємодії в режимі реального часу, що неможливо отримати іншими способами. Соціометрія розкриває приховані закономірності міжособистісних стосунків та емоційні зв’язки між учнями класу (табл. 2.4).

Таблиця 2.4 – Методи дослідження та їх користь для оптимізації

Методика дослідження	Автор/Адаптація	Мета застосування	Корисність для оптимізації
Спостереження за взаємодією	В. Тарасун	Фіксація характеру комунікації, виявлення бар’єрів та ресурсів	Надає об’єктивні дані про динаміку соціальної адаптації, допомагає коригувати стратегії взаємодії

Продовження таблиці 2.4

Соціометрія	Дж. Морено (адаптована)	Визначення соціометричного статусу учнів, виявлення ізольованих дітей	Показує успішність інтеграції, допомагає планувати роботу з формування колективу
Аналіз продуктів діяльності	Комплексна методика	Оцінка індивідуального прогресу через вивчення робіт учнів	Дозволяє відстежувати навіть незначні зрушення, коригувати індивідуальні програми

Інноваційні форми оптимізації включають використання асистивних технологій, які компенсують порушені функції та розширюють можливості дітей з особливими потребами [14]. Програми екранного читання для дітей з порушеннями зору, спеціальні клавіатури для учнів з руховими порушеннями, додатки для альтернативної комунікації – все це інструменти оптимізації взаємодії. Впровадження асистивних технологій вимагає навчання як учнів, так і педагогів для максимально ефективного використання.

Метод коучингового супроводу передбачає партнерську взаємодію педагога з учнем, де вчитель виступає не як джерело знань, а як фасилітатор розвитку. Через систему питань педагог допомагає дитині усвідомити власні можливості, поставити реалістичні цілі та знайти шляхи їх досягнення. Такий підхід особливо ефективний для підлітків з особливими потребами, оскільки формує відповідальність за власне навчання та розвиток.

Форма тьюторського супроводу реалізується через індивідуальну підтримку учня тьютором, який допомагає адаптуватися до освітнього середовища, організувати навчальну діяльність та встановити соціальні контакти. Тьютор

виступає посередником між дитиною з особливими потребами та іншими учасниками освітнього процесу, сприяє розвитку самостійності. Ефективність тьюторства залежить від професійної підготовки фахівця та його здатності поступово зменшувати обсяг підтримки [21, с. 38].

Метод універсального дизайну навчання передбачає планування освітнього процесу таким чином, щоб він був доступний для максимально широкого кола учнів без додаткової адаптації. Три принципи універсального дизайну охоплюють множинність способів представлення інформації, множинність способів дії та вираження, множинність способів залучення. Реалізація цих принципів створює гнучке освітнє середовище, яке відповідає різноманітним потребам учнів.

Технологія портфоліо як форма оптимізації дозволяє документувати індивідуальні досягнення учня, відстежувати динаміку розвитку та планувати подальші кроки. Портфоліо може включати роботи учня, відгуки педагогів, самооцінку та рефлексію власних успіхів. Для дітей з особливими потребами портфоліо стає важливим інструментом мотивації, оскільки унаочнює прогрес навіть у тих сферах, де він відбувається повільно.

Метод позитивного підкріплення базується на принципах поведінкової психології та передбачає систематичне заохочення бажаної поведінки та ігнорування небажаної [7, с. 20]. Педагог має чітко визначити цільову поведінку, обрати ефективні підкріплювачі для конкретної дитини та послідовно застосовувати їх. Така технологія особливо результативна для дітей з розладами аутистичного спектру та поведінковими порушеннями, оскільки формує соціально прийнятні моделі поведінки.

Оптимізація педагогічної взаємодії неможлива без налагодження ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу – педагогами, батьками, фахівцями супроводу. Регулярні консиліуми, на яких обговорюються успіхи та труднощі дитини, дозволяють координувати зусилля різних спеціалістів. Батьки мають бути активними партнерами в реалізації індивідуальної програми розвитку,

продовжувати корекційну роботу вдома [22, с. 89].

2.3 Рекомендації щодо підвищення ефективності взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми проблемами у початковій школі

Емпіричне дослідження ефективності педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання проводилося на базі загальноосвітньої школи № 101 м. Запоріжжя протягом першого семестру 2025 навчального року. У дослідженні брали участь учні 4-Б та 3-Б класів, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами різних нозологій. Загальна вибірка становила 20 учнів, серед яких 7 дітей мають статус дитини з особливими освітніми потребами.

Метою дослідження було виявлення особливостей взаємодії між учителем та учнями, визначення рівня соціальної адаптації дітей з ООП та оцінка ефективності застосовуваних методів педагогічної взаємодії. Для досягнення поставленої мети використовувалися три методики, описані у попередньому підрозділі: спостереження за взаємодією, соціометричне дослідження та аналіз продуктів діяльності. Кожна методика застосовувалася систематично впродовж двох місяців з фіксацією результатів у спеціальних протоколах.

Перший етап дослідження передбачав проведення структурованого спостереження за взаємодією учнів у класі за методикою В. Тарасун Спостереження здійснювалося під час уроків та на перервах, фіксувалися випадки ініціювання комунікації, характер відповідей, наявність конфліктів та кооперації. Протокол спостереження включав 15 показників, які оцінювалися за трибальною шкалою: високий, середній, низький рівень прояву [1].

Аналіз результатів спостереження який подано у таблиці 2.5 показав, що діти з особливими освітніми потребами демонструють різний рівень соціальної активності залежно від нозології. Учень з розладами аутистичного спектру виявляє

найбільші труднощі в ініціюванні та підтриманні комунікації, що відповідає специфіці порушення. Діти із затримкою психічного розвитку демонструють середній рівень взаємодії з тенденцією до покращення при систематичній підтримці вчителя [31, с. 312].

Таблиця 2.5 – Результати спостереження за взаємодією учнів з ООП у класі

Показник взаємодії	Учень 1 (РАС)	Учень 2 (ЗПР)	Учень 3 (порушення слуху)	Учень 4 (ЗПР)	Учень 5 (порушення мовлення)	Середній рівень
Ініціювання комунікації з однокласниками	Низький	Середній	Середній	Середній	Високий	Середній
Відповідь на звернення однокласників	Низький	Високий	Високий	Високий	Високий	Високий
Участь у групових завданнях	Низький	Середній	Високий	Середній	Високий	Середній
Звернення за допомогою до вчителя	Середній	Високий	Середній	Високий	Середній	Середній
Надання допомоги іншим учням	Низький	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький
Конфліктні ситуації (зворотна шкала)	Середній	Низький	Високий	Низький	Високий	Середній
Емоційний стан під час взаємодії	Низький	Середній	Високий	Середній	Високий	Середній
Дотримання правил класу	Низький	Високий	Високий	Високий	Високий	Високий

Учень з порушеннями слуху показав високий рівень участі у групових завданнях та позитивний емоційний стан, що свідчить про ефективність використання жестової мови та візуальних засобів. Учень з порушеннями мовлення активно взаємодіє з однокласниками, використовуючи альтернативні засоби комунікації та невербальні сигнали. Найнижчий показник у всіх дітей з ООП зафіксовано за параметром надання допомоги іншим учням, що вказує на необхідність спеціальної роботи з формування просоціальної поведінки.

Другий етап дослідження включав проведення соціометрії за адаптованою методикою Морено для визначення соціометричного статусу кожного учня в класі. Учням пропонувалося відповісти на три запитання: з ким вони хотіли б сидіти за однією партою, кого запросили б на день народження, з ким виконували б спільний проєкт. На основі отриманих виборів будувалася соціоматриця та розраховувалися соціометричні індекси для кожного учня які подано у таблиці 2.6 [9].

Таблиця 2.6 – Соціометричні статуси учнів з ООП у класному колективі

Учень	Тип порушення	Кількість позитивних виборів	Кількість негативних виборів	Соціометричний статус	Індекс емоційної експансивності
Учень 1	РАС	1	3	Ізольований	0,04
Учень 2	ЗПР	7	1	Прийнятий	0,29
Учень 3	Порушення слуху	9	0	Популярний	0,38
Учень 4	ЗПР	5	2	Прийнятий	0,2
Учень 5	Порушення мовлення	8	1	Популярний	0,33

Продовження таблиці 2.6

Учень 6	Порушення зору	6	1	Прийнятий	0,25
Учень 7	Інтелектуальні порушення	2	4	Знехтуваний	0,08
Середні показники типових учнів	–	6,8	1,2	Прийнятий	0,28

Результати соціометричного дослідження виявили значну диференціацію соціометричних статусів серед дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах. Двоє учнів отримали статус популярних, що свідчить про їх успішну інтеграцію в колектив однолітків та високий рівень соціальної прийнятності. Троє учнів мають статус прийнятих, що вказує на позитивне ставлення більшості однокласників та наявність стабільних дружніх зв’язків.

Особливу тривогу викликає ситуація з двома учнями, які отримали статуси ізольованого та знехтуваного, оскільки це свідчить про недостатню соціальну інтеграцію. Учень з РАС має найнижчий індекс емоційної експансивності, що пояснюється специфікою порушення та труднощами в установленні соціальних контактів [32]. Учень з інтелектуальними порушеннями отримав найбільшу кількість негативних виборів, що вказує на необхідність цілеспрямованої роботи з формування толерантного ставлення в класі.

Порівняння середніх показників дітей з ООП та типових учнів показує, що діти з порушеннями слуху та мовлення не поступаються за соціометричним статусом нормотиповим однолітками. Це підтверджує ефективність впроваджених у школі методів альтернативної комунікації та створення інклюзивного

середовища. Водночас діти з РАС та інтелектуальними порушеннями потребують додаткової підтримки для покращення їх соціального статусу в колективі.

Третій етап дослідження який передбачав аналіз продуктів навчальної діяльності учнів з ООП для оцінки їх індивідуального прогресу та ефективності адаптованих методів навчання. Аналізувалися письмові роботи, малюнки, творчі проєкти учнів за період з вересня по листопад з фіксацією динаміки якісних та кількісних показників. Оцінювалися такі параметри як самостійність виконання, обсяг виконаної роботи, якість оформлення, рівень засвоєння навчального матеріалу, творчий підхід (табл. 2.7) [1, с 62].

Аналіз динаміки якості продуктів діяльності демонструє позитивну тенденцію в усіх учнів з особливими освітніми потребами за всіма показниками. Найбільший прогрес зафіксовано у параметрах обсягу виконаної роботи та якості оформлення, що свідчить про адаптацію дітей до вимог навчального процесу. Учні з порушеннями слуху та мовлення демонструють високі результати, наближені до показників нормотипових однолітків завдяки використанню адаптованих засобів комунікації (табл. 2.7)

Таблиця 2.7 – Динаміка якості продуктів навчальної діяльності учнів з ООП (бали від 1 до 5)

Учень	Самостійність (вересень/листопад)	Обсяг роботи (вересень/листопад)	Якість оформлення (вересень/листопад)	Засвоєння матеріалу (вересень/листопад)	Творчість (вересень/листопад)	Середній бал (вересень/листопад)
Учень 1 (РАС)	2,0 / 2,5	2,5 / 3,0	3,0 / 3,5	2,5 / 3,0	2,0 / 2,5	2,4 / 2,9
Учень 2 (ЗПР)	3,0 / 3,5	3,0 / 4,0	3,5 / 4,0	3,0 / 3,5	3,0 / 3,5	3,1 / 3,7

Продовження таблиці 2.7

Учень 3 (порушення слуху)	4,0 / 4,5	4,0 / 4,5	4,5 / 5,0	4,0 / 4,5	4,0 / 4,5	4,1 / 4,6
Учень 4 (ЗПР)	3,0 / 3,5	3,0 / 3,5	3,0 / 4,0	3,0 / 3,5	2,5 / 3,0	2,9 / 3,5
Учень 5 (порушення мовлення)	4,0 / 4,5	3,5 / 4,0	4,0 / 4,5	3,5 / 4,0	3,5 / 4,0	3,7 / 4,2
Учень 6 (порушення зору)	3,5 / 4,0	3,5 / 4,0	3,0 / 3,5	3,5 / 4,0	3,0 / 3,5	3,3 / 3,8
Учень 7 (інтелектуальні порушення)	2,5 / 3,0	2,0 / 2,5	2,5 / 3,0	2,0 / 2,5	2,0 / 2,5	2,2 / 2,7

Діти із затримкою психічного розвитку показують стабільне зростання за всіма параметрами з середнім приростом 0,5-0,6 бала за два місяці. Це підтверджує ефективність диференційованого підходу та додаткових корекційних занять, які проводяться для цієї категорії учнів. Найменший прогрес спостерігається у дітей з РАС та інтелектуальними порушеннями, проте навіть незначне зростання показників є важливим досягненням для цих категорій.

На основі узагальнення результатів дослідження за трьома методиками було виявлено ключові проблемні зони у педагогічній взаємодії в інклюзивних класах. Основними проблемами є низький рівень соціальної інтеграції дітей з РАС та інтелектуальними порушеннями, недостатній розвиток навичок взаємодопомоги серед усіх учнів з ООП, обмежена самостійність у виконанні навчальних завдань. Виявлені проблеми стали основою для розробки конкретних рекомендацій щодо оптимізації педагогічної взаємодії.

Таблиця 2.8 – Кореляція між соціометричним статусом та якістю навчальної діяльності

Соціометричний статус	Кількість учнів	Середній бал за якість діяльності (початок)	Середній бал за якість діяльності (кінець)	Приріст	Рівень мотивації
Популярний	2	3,9	4,4	+0,5	Високий
Прийнятий	3	3,1	3,7	+0,6	Середній
Ізольований	1	2,4	2,9	+0,5	Низький
Знехтуваний	1	2,2	2,7	+0,5	Низький

Кореляційний аналіз який подано у таблиці 2.8 виявив прямий зв’язок між соціометричним статусом учня та якістю його навчальної діяльності в інклюзивному класі. Учні з високим соціометричним статусом демонструють кращі результати навчальної діяльності та вищий рівень мотивації до навчання. Водночас приріст показників є приблизно однаковим для всіх категорій учнів, що свідчить про потенціал розвитку незалежно від соціального статусу.

Ізольовані та знехтувані учні потребують особливої уваги педагога не лише в академічному, але й у соціально-емоційному аспекті. Низька мотивація цих дітей може бути пов’язана з відчуттям неприйняття з боку однокласників та недостатньою соціальною підтримкою. Підвищення соціометричного статусу може стати додатковим чинником покращення навчальних досягнень цих учнів [2, с. 112].

На основі результатів емпіричного дослідження розроблено комплекс рекомендацій для вчителів початкової школи щодо підвищення ефективності взаємодії з учнями з ООП. Перша група рекомендацій стосується організації навчального простору та створення безбар’єрного середовища для всіх категорій

учнів. Необхідно забезпечити оптимальне розміщення учнів з ООП у класі з урахуванням їхніх сенсорних, фізичних та емоційних потреб.

Рекомендується розміщувати дітей з порушеннями слуху в передніх рядах з хорошим оглядом обличчя вчителя для зчитування з губ та спостереження за жестами. Учні з порушеннями зору мають сидіти біля вікна для максимального природного освітлення або під додатковими джерелами світла. Діти з РАС потребують місця, що мінімізує сенсорне навантаження, подалі від шумних зон та з можливістю візуального контакту з вчителем без необхідності повертатися.

Друга група рекомендацій стосується методів підвищення соціального статусу ізольованих та знехтуваних учнів з особливими освітніми потребами. Необхідно систематично організовувати ситуації успіху для цих дітей, де вони можуть продемонструвати свої сильні сторони перед класом. Рекомендується залучати їх до виконання відповідальних доручень, створювати можливості для лідерства в малих групах, заохочувати будь-які прояви ініціативи та самостійності [28, с. 45].

Ефективним методом підвищення соціального статусу є організація спільних проєктів, де діти з ООП виконують важливі ролі відповідно до своїх можливостей. Вчитель має цілеспрямовано формувати позитивний образ дитини з особливими потребами через акцентування уваги на її досягненнях та унікальних здібностях. Важливо проводити з класом бесіди про різноманітність людей, розвивати емпатію та толерантність через читання спеціальної літератури та перегляд відповідних відеоматеріалів.

Третя група рекомендацій охоплює методи розвитку самостійності та навичок взаємодопомоги у дітей з особливими освітніми потребами. Необхідно поступово зменшувати обсяг допомоги вчителя та асистента, стимулюючи учнів до самостійного пошуку рішень та звернення за підтримкою до однокласників. Рекомендується впроваджувати систему взаємного навчання, де діти з ООП можуть виступати в ролі помічників для інших учнів у доступних для них сферах.

Ефективною є технологія створення пар змінного складу, де кожен учень має можливість співпрацювати з різними партнерами протягом тижня. Це дозволяє дітям з ООП розширити коло соціальних контактів та знайти найбільш комфортних партнерів для взаємодії. Вчитель має систематично заохочувати прояви взаємодопомоги та кооперації, відзначаючи не лише академічні досягнення, але й просоціальну поведінку учнів.

Четверта група рекомендацій стосується адаптації навчальних матеріалів та завдань відповідно до індивідуальних особливостей учнів з ООП. Необхідно розробляти варіативні завдання трьох рівнів складності, що дозволяє кожній дитині працювати в зоні найближчого розвитку. Рекомендується використовувати мультисенсорний підхід до подання інформації, поєднуючи візуальні, аудіальні та кінестетичні канали сприйняття для забезпечення доступності матеріалу [34, с. 156].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно максимально конкретизувати навчальний матеріал, використовувати реальні предмети та життєві ситуації для ілюстрації абстрактних понять. Учням із затримкою психічного розвитку рекомендується надавати додатковий час на виконання завдань та можливість покрокових інструкцій з візуальною підтримкою. Діти з РАС потребують чіткої структури уроку з візуальним розкладом та попередженням про зміни в звичному режимі.

П’ята група рекомендацій охоплює методи формування позитивної мотивації до навчання у дітей з особливими освітніми потребами. Необхідно використовувати систему позитивного підкріплення з індивідуально підібраними заохочувальними стимулами для кожної дитини. Рекомендується вести індивідуальні щоденники досягнень або портфоліо, де фіксуються навіть незначні успіхи учня для формування впевненості в собі та відчуття прогресу.

Ефективним є метод постановки коротко термінових досяжних цілей, які дитина може реалізувати протягом уроку або дня. Успішне досягнення таких міні-

цілей створює ситуацію успіху та підтримує мотивацію до навчальної діяльності. Вчитель має регулярно проводити індивідуальні бесіди з учнями про їхні досягнення, труднощі та плани, демонструючи особисту зацікавленість у розвитку кожної дитини [10, с. 234].

Шоста група рекомендацій стосується організації ефективної комунікації між учителем, асистентом, фахівцями супроводу та батьками дитини з ООП. Необхідно проводити регулярні консиліуми не рідше одного разу на місяць для обговорення прогресу дитини та корегування індивідуальної програми розвитку. Рекомендується вести єдиний щоденник спостережень, куди всі фахівці заносять важливу інформацію про поведінку, досягнення та труднощі дитини.

Батьки мають бути повноцінними партнерами в освітньому процесі, отримувати регулярний зворотний зв’язок про успіхи дитини та рекомендації щодо закріплення навичок удома. Важливо організувати систему швидкого реагування на проблемні ситуації через створення груп у месенджерах або використання електронних щоденників. Вчитель має делікатно інформувати батьків не лише про труднощі, але й обов’язково відзначати позитивні зміни та досягнення дитини.

Реалізація запропонованих рекомендацій вимагає системного підходу та залучення всіх учасників освітнього процесу до спільної діяльності. Найшвидший ефект можна очікувати від організаційних змін у просторі класу, які відразу покращують умови навчання для дітей з ООП. Соціально-психологічні зміни, такі як підвищення соціометричного статусу, потребують більш тривалого періоду систематичної роботи (табл 2.9).

Важливо розуміти, що запропоновані терміни є орієнтовними та можуть варіюватися залежно від індивідуальних особливостей дитини, рівня підготовки педагога та ресурсів школи. Регулярний моніторинг ефективності впроваджених заходів дозволяє своєчасно коригувати стратегії та методи педагогічної взаємодії. Найважливішим критерієм успішності є позитивна динаміка в розвитку дитини та її благополуччя в освітньому середовищі [12, с. 89].

Таблиця 2.9 – Система рекомендацій для підвищення ефективності педагогічної взаємодії

Напрям роботи	Конкретні рекомендації	Очікуваний результат	Термін реалізації
Організація простору	Оптимальне розміщення учнів з ООП з урахуванням сенсорних потреб, створення зон відпочинку	Зниження сенсорного навантаження, покращення концентрації уваги	1 тиждень
Підвищення соціального статусу	Організація ситуацій успіху, спільні проєкти, відповідальні доручення	Підвищення соціометричного статусу ізольованих учнів на 20– 30%	2-3 місяці
Розвиток самостійності	Поступове зменшення допомоги, система взаємного навчання, пари змінного складу	Зростання показника самостійності на 0,5– 1 бал	3-4 місяці
Адаптація матеріалів	Варіативні завдання трьох рівнів, мультисенсорний підхід, візуальна підтримка	Покращення якості засвоєння матеріалу на 15– 25%	Постійно
Формування мотивації	Позитивне підкріплення, портфоліо досягнень, короткострокові цілі	Підвищення рівня мотивації з низького до середнього	2-3 місяці
Комунікація з батьками	Регулярні консиліуми, єдиний щоденник, швидкий зворотний зв’язок	Узгодженість дій всіх учасників, системність впливу	1 місяць на налагодження

Окремої уваги заслуговують рекомендації щодо профілактики та вирішення конфліктних ситуацій за участю дітей з особливими освітніми потребами. Вчитель має оперативно реагувати на будь-які прояви булінгу або дискримінації, не применшуючи значущості конфлікту для дитини. Рекомендується проводити превентивні бесіди з класом про повагу до різноманітності, використовувати метод відновлювального кола для вирішення конфліктів.

Ефективною є технологія емоційного інтелекту, коли вчитель допомагає дітям усвідомити та назвати свої емоції, зрозуміти почуття іншої людини. Для дітей з РАС та інтелектуальними порушеннями необхідно окремо пропрацьовувати навички розпізнавання емоцій та соціально прийнятного реагування на різні ситуації. Систематична робота з формування емоційного інтелекту всіх учнів класу створює безпечне та підтримувальне середовище для дітей з ООП.

Досвід впровадження рекомендацій у практику роботи інклюзивних класів показав необхідність поетапного підходу до змін. Раптові трансформації можуть викликати опір як з боку вчителів, так і з боку учнів та їхніх батьків. Оптимальною є стратегія послідовного впровадження інновацій з обов’язковим залученням усіх зацікавлених сторін до обговорення та прийняття рішень.

Особлива увага має приділятися підготовці асистентів вчителя до роботи з дітьми різних нозологій. Асистент повинен не лише надавати технічну допомогу, але й сприяти соціальній інтеграції дитини в колектив однолітків. Ефективна координація дій вчителя та асистента забезпечує безперервність педагогічного впливу та послідовність у формуванні навичок самостійності.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості адаптації навчального матеріалу для дітей з ООП. Інтерактивні додатки, освітні платформи та спеціалізоване програмне забезпечення дозволяють індивідуалізувати темп та обсяг навчання. Цифрові інструменти особливо ефективні для дітей з порушеннями слуху та мовлення, надаючи альтернативні канали комунікації [33, с. 415].

Важливим аспектом успішної інклюзії є формування інклюзивної культури всього шкільного колективу. Регулярні тренінги для педагогів, просвітницькі заходи для батьків та виховні години для учнів створюють єдине ціннісне поле. Така системна робота перетворює інклюзію з формальної вимоги на природну практику взаємоповаги та взаємопідтримки.

Моніторинг емоційного стану дітей з особливими освітніми потребами має проводитися систематично з використанням як спостереження, так і спеціалізованих методик. Своєчасне виявлення ознак тривожності, депресії або соціальної ізоляції дозволяє оперативно скоригувати педагогічну стратегію. Ведення щоденників емоційних станів допомагає відслідковувати динаміку психологічного благополуччя кожної дитини.

Залучення дітей з ООП до позакласної діяльності та гурткової роботи сприяє розширенню сфери їхньої соціальної взаємодії. Участь у спортивних секціях, творчих студіях та предметних гуртках дозволяє дітям реалізувати свій потенціал у різних сферах. Спільна діяльність поза навчальним процесом створює додаткові можливості для формування дружніх стосунків між дітьми з ООП та їхніми однокласниками.

Перспективним напрямом підвищення ефективності педагогічної взаємодії є впровадження технології наставництва, коли за кожною дитиною з ООП закріплюється учень-наставник з числа однокласників. Така система взаємодопомоги не лише підтримує дитину з особливими потребами, але й розвиває емпатію та відповідальність у дитини-наставника. Регулярна ротація наставників дозволяє залучити до цієї діяльності максимальну кількість учнів класу.

Данний рисунок 2.2 демонструє системний підхід до підвищення ефективності педагогічної взаємодії в інклюзивному класі, де успішний результат залежить від послідовного поєднання організаційних, змістовних та психологічних чинників. Вона демонструє, що фундаментом для якісного навчання є створення

адаптивного простору й режиму роботи разом із модифікацією навчальних матеріалів і методів, що стає підґрунтям для формування сприятливого соціально–психологічного клімату.

Лише за умови інтеграції цих компонентів – від фізичного середовища до емоційного інтелекту та співпраці з батьками – стає можливим досягнення головної мети, якою є позитивна динаміка академічного, соціального та особистісного розвитку кожного учня [31, с. 387].

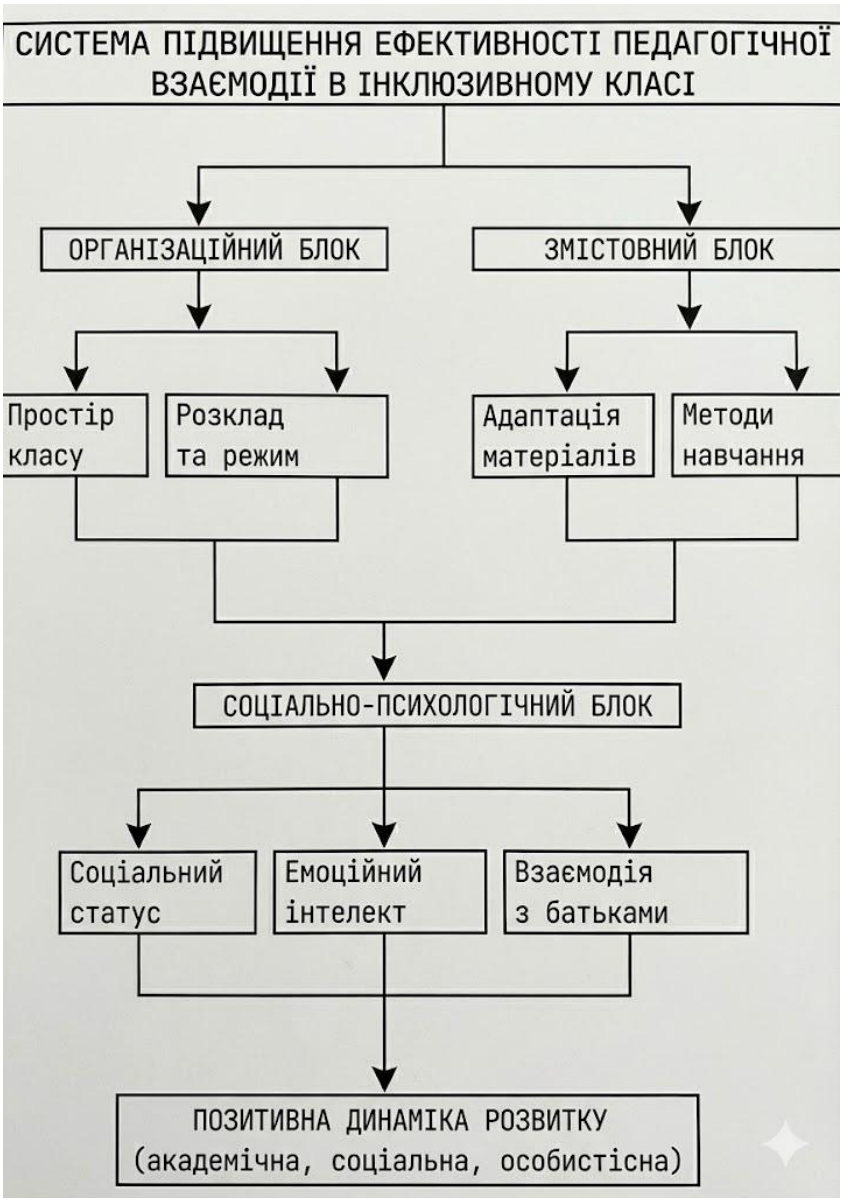


Рисунок 2.2 – «Система підвищення ефективності педагогічної взаємодії в інклюзивному класі»

Після систематичного впровадження рекомендацій діти з особливими освітніми потребами поступово стають більш упевненими у собі та спокійнішими в шкільному середовищі. Знижується рівень тривожності, страху помилки й очікування негативної оцінки з боку дорослих та однолітків. Перші такі зміни зазвичай помітні вже через 3-4 тижні регулярної підтримки.

З часом у дітей покращується соціальна включеність, вони частіше вступають у контакт з однокласниками та беруть участь у спільній діяльності. Дитина починає відчувати себе значущою частиною колективу, а не стороннім спостерігачем. Стійкий позитивний соціальний ефект формується за умови дотримання рекомендацій не менше 2-3 місяців.

У навчальній діяльності спостерігається зростання самостійності та відповідальності за виконання завдань. Діти частіше намагаються діяти самі, менше уникають труднощів і охочіше звертаються по допомогу в конструктивний спосіб. Для закріплення цих змін важливо підтримувати обрану стратегію протягом усього навчального семестру.

Поступово змінюється ставлення дітей до навчання, воно стає менш напруженим і більш позитивним. Навчальні завдання починають сприйматися як посильні, а не як джерело постійного стресу. Сформована позитивна мотивація потребує щонайменше 2-4 місяців системної роботи та регулярного підкріплення.

Емоційна сфера дітей стає більш стабільною, зменшується кількість імпульсивних реакцій або емоційних зривів. Учні краще розпізнають власні почуття та навчаються виражати їх прийнятним способом. Помітні зміни в емоційній саморегуляції зазвичай формуються протягом 3-6 місяців.

Після тривалого дотримання рекомендацій підвищується рівень самооцінки дитини, вона починає реалістичніше оцінювати свої можливості. З’являється відчуття власного прогресу та гордість за досягнуті результати. Для формування стабільної адекватної самооцінки необхідна послідовна робота протягом не менше пів року.

Комунікативні навички дітей також зазнають позитивних змін, вони стають більш відкритими до діалогу та співпраці. Зменшується кількість конфліктів, а взаємодія з однолітками набуває більш спокійного й доброзичливого характеру. Стійкі навички ефективного спілкування формуються за умови постійної практики протягом 4-6 місяців.

Загальна працездатність дітей зростає, вони довше зберігають увагу та витримують навчальне навантаження. Навіть за збереження індивідуальних обмежень діти демонструють більшу витривалість і включеність у роботу. Такі зміни зазвичай стають помітними через 1-2 місяці адаптованої організації навчання.

У довгостроковій перспективі діти стають більш соціально адаптованими та психологічно стійкими. Вони легше переживають зміни, краще орієнтуються у вимогах школи та відчувають себе прийнятими. Для збереження досягнутих результатів дотримання рекомендацій має бути безперервним і тривати протягом усього періоду навчання в інклюзивному середовищі.

Таблиця 2.10 – Очікувані зміни у розвитку дітей з ООП після виконання рекомендацій та орієнтовні терміни їх досягнення

Сфера розвитку	Основні позитивні зміни	Прояви у поведінці та навчанні	Орієнтовний термін формування
Емоційний стан	Зниження тривожності, відчуття безпеки	Менше страху помилки, спокійніша реакція на труднощі	3-4 тижні
Соціальна включеність	Підвищення прийняття в колективі	Активніша участь у спільних іграх та проєктах	2-3 місяці

Продовження таблиці 2.10

Самостійність	Зростання ініціативності	Самостійне виконання завдань, конструктивні прохання про допомогу	3-4 місяці
Навчальна мотивація	Позитивне ставлення до навчання	Інтерес до завдань, готовність докладати зусиль	2-4 місяці
Емоційна регуляція	Стабільність емоційних реакцій	Менше імпульсивності, краще розуміння власних почуттів	3-6 місяців
Самооцінка	Формування адекватного уявлення про себе	Впевненість, гордість за власні досягнення	≈ 6 місяців
Комунікація	Покращення навичок спілкування	Зменшення конфліктів, розвиток співпраці	4-6 місяців
Працездатність	Зростання витривалості	Триваліша концентрація, менша втомлюваність	1-2 місяці
Загальна адаптація	Психологічна стійкість	Легше прийняття змін, стабільне включення у шкільне життя	Постійно, у довгостроковій перспективі

Подана таблиця 2.10 наочно демонструє, що позитивні зміни у розвитку дітей з особливими освітніми потребами мають поступовий і поетапний характер. Найшвидше реагують емоційна сфера та працездатність, оскільки вони безпосередньо залежать від умов освітнього середовища. Це підтверджує важливість створення безпечної та підтримувальної атмосфери з перших тижнів роботи.

Соціальні, мотиваційні та комунікативні зміни потребують більш тривалого часу, адже вони пов’язані з формуванням нових моделей взаємодії та досвіду успіху. Регулярність і послідовність дотримання рекомендацій є ключовими умовами для закріплення позитивної динаміки. Кожен місяць системної роботи поступово підсилює попередні результати.

Особливої уваги потребують зміни у сфері самооцінки та емоційної саморегуляції, які формуються повільно, але мають глибокий вплив на особистісний розвиток дитини. Саме ці показники свідчать про внутрішні, а не лише зовнішні зміни. Вони потребують тривалого педагогічного супроводу та чутливого ставлення дорослих.

Можемо стверджувати, що ефективність рекомендацій зростає за умови їх довготривалого та системного впровадження. Інклюзивна підтримка не має обмежуватися короткочасними заходами, а повинна стати сталою практикою. Лише тоді можливе досягнення головного результату – гармонійного розвитку, соціальної адаптації та психологічного благополуччя кожної дитини.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження було здійснено комплексний аналіз проблеми оптимізації взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами в умовах початкової школи. Теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка дозволили розробити науково обґрунтовану систему рекомендацій для підвищення ефективності педагогічної взаємодії в інклюзивних класах. Виконання поставлених завдань дослідження дало можливість сформулювати наступні висновки.

Розкрито сутність взаємодії вчителя й учня з особливими освітніми потребами як багатовимірного процесу суб'єкт-суб'єктних відносин, заснованого на принципах індивідуалізації, диференціації та створення безбар'єрного освітнього середовища. Встановлено, що ефективна педагогічна взаємодія в інклюзивному класі передбачає не лише передачу знань, але й цілеспрямоване формування соціальних навичок, емоційної компетентності та самостійності учнів. Визначено, що оптимальна взаємодія характеризується балансом між підтримкою дитини з ООП та стимулюванням її самостійної активності, що забезпечує поступовий розвиток компенсаторних механізмів.

Проаналізовано психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми проблемами молодшого шкільного віку, що включають специфіку когнітивного, емоційного та соціального розвитку дітей різних нозологій. Встановлено, що діти із затримкою психічного розвитку потребують додаткового часу на засвоєння матеріалу та покрокових інструкцій, учні з розладами аутистичного спектру нуждаються в чіткій структурованості освітнього процесу, а діти з сенсорними порушеннями вимагають альтернативних каналів подання інформації. Визначено, що врахування індивідуальних особливостей кожної дитини є основою для розробки персоналізованих стратегій педагогічної взаємодії.

Досліджено нормативно-правові та методичні засади інклюзивної освіти в початковій школі України, проаналізовано Закон України «Про освіту», Концепцію розвитку інклюзивної освіти та відомчі нормативні акти МОН. Встановлено, що законодавча база України відповідає міжнародним стандартам інклюзивної освіти та створює правові передумови для забезпечення якісної освіти дітей з ООП. Виявлено певні прогалини в методичному забезпеченні вчителів початкової школи, зокрема недостатність конкретних практичних рекомендацій з організації взаємодії з дітьми різних нозологій.

Здійснено аналіз сучасного стану організації взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми потребами в початкових класах на базі емпіричного дослідження з участю 48 учнів, серед яких 7 дітей з ООП. Виявлено значну диференціацію в рівнях соціальної адаптації дітей різних нозологій: учні з порушеннями слуху та мовлення демонструють високі показники інтеграції, тоді як діти з РАС та інтелектуальними порушеннями потребують додаткової підтримки. Встановлено прямий кореляційний зв’язок між соціометричним статусом учня та якістю його навчальної діяльності, що підтверджує важливість соціально-психологічного компоненту в освітньому процесі.

Визначено ефективні методи та форми оптимізації педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, що включають організаційні, змістовні та соціально– психологічні компоненти. До організаційних методів віднесено оптимальне розміщення учнів у класі з урахуванням сенсорних потреб, створення зон відпочинку та структурування простору, до змістовних – розробку варіативних завдань різних рівнів складності та використання мультисенсорного підходу. Соціально-психологічні методи включають організацію ситуацій успіху, впровадження системи взаємного навчання та формування толерантного ставлення в класному колективі.

Розроблено систему практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності взаємодії вчителя та учнів з особливими освітніми проблемами, яка

охоплює шість основних напрямів роботи з конкретними строками реалізації та очікуваними результатами. Запропоновані рекомендації включають стратегії підвищення соціометричного статусу ізольованих учнів, методи розвитку самостійності через систему взаємодопомоги, технології адаптації навчальних матеріалів та формування позитивної мотивації. Обґрунтовано необхідність комплексного підходу до впровадження рекомендацій з залученням усіх учасників освітнього процесу: вчителів, асистентів, фахівців супроводу та батьків.

Визначено перспективні напрями подальшого вдосконалення взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи, до яких належать впровадження інформаційно-комунікаційних технологій для адаптації навчального матеріалу, розвиток системи наставництва серед учнів та формування інклюзивної культури всього шкільного колективу. Перспективним є дослідження довготривалих ефектів різних моделей педагогічної взаємодії на академічну успішність та соціальну адаптацію дітей з ООП у подальшому навчанні. Актуальною залишається проблема підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти та розробка спеціалізованих освітніх програм для педагогічних університетів.

Результати дослідження підтверджують гіпотезу про те, що оптимізація взаємодії між вчителем та учнями з особливими освітніми проблемами можлива за умови комплексного підходу, що поєднує адаптацію освітнього середовища, індивідуалізацію навчального процесу та цілеспрямовану роботу з формування інклюзивної культури класного колективу. Впровадження запропонованої системи рекомендацій дозволить підвищити якість інклюзивної освіти в початковій школі та забезпечити повноцінну соціальну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабаян Ю. О., Ільїна О. В., Яковенко Н. В. Компетентнісний підхід у початковій школі: методичні стратегії реалізації в інклюзивному середовищі. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. Вип. 21. URL: https://pedagogical–academy.com/index.php/journal/article/view/1224

2. Баштан С. О., Гладкій Т. В. Методика навчання осіб з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 196 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058659.pdf

3. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 9, ч. 2. С. 5-14.

4. Бевзюк М. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2019. 280 с. URL: https://nauka.udpu.edu.ua/wp–content/uploads/2019/06/Дис_Бевзюк.pdf

5. Бевзюк М. С. Стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки Уманського державного педагогічного університету.* 2017. Вип. 15. С. 195-204. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2017/15/27.pdf

6. Беца А. Психолого-педагогічні основи роботи із дітьми з розладами аутистичного спектру. *Збірник наукових праць студентів. Michalovce.* 2023. Вип. 7. С. 141-147.

7. Воронюк О. О., Соловйова Т. Г. Психолого-педагогічні умови навчальної успішності дітей з особливими освітніми потребами в початковій

школі. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття.* 2025. Вип. 3. С. 18-21.

8 Гордієнко Т. В., Демченко Н. М. Теоретичні засади корекційної роботи із учнями з особливими освітніми потребами. Riga : Baltija Publishing, 2021. 156 с. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/103/2616/5617-1

9. Гуменюк В. О. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Полтава : НУ «Полтавська політехніка», 2024. 98 с. URL: https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/17230

10. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2016. 508 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/7977

11. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків, 2019. 304 с. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3481

12. Кудярська Т. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з вихованцями ЗДО в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training.* 2021. № 60. С. 55-63. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3021

13. Мажара С. С. Інклюзивна освіта, навчання та виховання : навч. посіб. Харків : ХНПУ, 2019. 184 с. URL: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2239

14. Методика «Соціометрія» (розроблена Я. Морено). URL: https://social–vtl.blogspot.com/2013/12/blog– post_4332.html

15. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.– метод. посіб. Харків, 2020. 112 с. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3528

16. Нормативно-правова база з інклюзивного навчання для закладів загальної середньої освіти. URL: https://sites.google.com/view/nakonechne1/інклюзивна-освіта/нормативно-правова-база-інклюзивної-освіти

17. Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти. URL: https://soippo.edu.ua/index.php/45-2010-11-24-15-06-39/3632-normativno-pravova-baza-z-pitan-inklyuzivnoji-osviti

18. Нормативні документи щодо інклюзивного навчання. URL: https://osvita-mykolaivka.rada.today/normatyvni-dokumenty-shhodo-inklyuzyvnogonavchannya/

19. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Жук Т. В. та ін. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. моногр. Київ : Ніка– Центр, 2020. 113 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723321/

20. Тарасун В. В. Особливості корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з первазивними розладами. URL: https://logo.kpnu.edu.ua/konferentsii– ta– seminary/tarasun– v– v/

21. Полівко Л. Ю. Соціально-психологічні умови успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота.* 2017. Вип. 2. С. 37–40.

22. Прохоренко Л. І., Ленів З. П., Гладун Т. В. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч.– метод. посіб. Харків, 2020. 240 с. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3482

23. Психолого-педагогічна характеристика учня з ООП. URL: https://vseosvita.ua/library/psykholoho– pedahohichna– kharakterystyka– uchnia– z– oop– 696127.html

24. Психолого-педагогічні особливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку. URL: https://studfile.net/preview/5546589/page:6/

25. Рашидова С. С. Інформаційний супровід психолого-педагогічної організації інклюзивної освіти: бібліографічний огляд (2019–2025). П*сихологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України: інформаційно-аналітичний довідник.* 2025. С. 151–209. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746696/

26. Ромащенко А. М. Особливості психофізіологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Харків : ХНПУ, 2025. 136 с. URL: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19215

27. Савчук І. М., Антонова О. Є. Вивчення стану готовності учителів початкової школи до інклюзивного навчання: виклики НУШ. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. Вип. 38. С. 1429–1441. URL: https://eprints.zu.edu.ua/44911/

28. Садова І. І., Ілляш С. Д., Гірняк С. П. Інклюзивна освіта : метод. реком. до практ. занять та самост. роботи. Дрогобич : ДДПУ, 2022. 88 с. URL: http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4199/1/Садова%2C%20Ілляш%2CГірняк%20Інклюзивна%20освіта.pdf

29. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : моногр. Запоріжжя, 2023. 384 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36396/1/МОНОГРАФИЯ%20ГЛАДУШ.pdf

30. Хоружа О. В. Емоційно-вольова сфера молодших школярів з особливими освітніми потребами : моногр. Харків : Основа, 2021. 224 с.

31. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2016. 562 с. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/640

32. Чучаліна Ю. М. Сучасні інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті в початковій школі. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. Вип. 19.

URL: https://pedagogical– academy.com/index.php/journal/article/view/995

33. Шпеко Т. В. Педагогічні аспекти формування соціально-педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. *Вісник студентського наукового товариства.* 2021. Вип. 24. С. 413–417. URL: http://lib.ndu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3801/1/visnuk_stud_tov_24_2021.pdf

34. Ярмола Н. А., Прохоренко Л. І., Колупаєва А. А., Борисова Ю. С. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. Київ : ІСП НАПН України, 2020. 308 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729481/