

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: МІЖНАРОДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ
ДОСВІД**

Студентки 2 курсу,
групи СПНм-1-24-1.4.з,
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.00.03
Стратегії і практики інклюзивного навчання
Погорєлової Олени Федорівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерело

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Науковий керівник: О.В. Мартинчук
доктор педагогічних наук;
проф., завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Допуск до захисту
Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	9
1.1. Поняття про адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами.....	9
1.2. Аналіз досліджень з проблеми адаптування освітніх вимог для дітей з особливими освітніми потребами в Республіці Польща	24
1.3. Аналіз досліджень з проблеми адаптування освітніх вимог для дітей з особливими освітніми потребами в Україні	37
Висновки до першого розділу.....	49
РОЗДІЛ 2. СТАН ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГАМИ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ СТРАТЕГІЙ АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ	53
2.1. Методика дослідження стану застосування педагогами стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в українських закладах освіти	53
2.2. Результати дослідження стану реалізації стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в Україні.....	59
Висновки до другого розділу	70
РОЗДІЛ 3 ОСОБЛИВОСТІ АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	72
3.1. Тенденції забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в Україні та Республіці Польща.....	72
3.2. Методичні рекомендації щодо адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в українських закладах освіти.....	79
Висновки до третього розділу	84
ВИСНОВКИ	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88

ДОДАТКИ	108
Додаток А. Індивідуальна освітньо-терапевтична програма (ІРЕТ)	108
Додаток Б. Індивідуальна програма розвитку (ІПР)	111
Додаток В. Анкета для педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.....	116
Додаток Д.1. Результати анкетування за критерієм «Адаптування середовища»	125
Додаток Д.2. Результати анкетування за критерієм «Адаптування способів комунікації»	126
Додаток Д.3. Результати анкетування за критерієм «Адаптування змісту»	127
Додаток Д.4. Результати анкетування за критерієм «Адаптування викладання»	128
Додаток Д.5. Результати анкетування за критерієм «Адаптування виконання завдань»	129
Додаток Д.6. Результати анкетування за критерієм «Адаптування оцінювання»	130
Додаток Е. Каталог адаптацій для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі	131

ВСТУП

Актуальність дослідження. Учні з особливими освітніми потребами (далі – ООП) часто стикаються з різними перешкодами у навчанні. Для їх подолання вчителі використовують технології інклюзивного навчання, які враховують індивідуальні освітні потреби та можливості учнів з порушеннями розвитку. До таких технологій належать, зокрема, універсальний дизайн у навчанні та диференційоване викладання, що передбачають застосування педагогами адаптування освітніх вимог для учнів з ООП. Адаптування освітніх вимог дає можливість здобувачам освіти з порушеннями розвитку опановувати загальноосвітню програму нарівні зі своїми однокласниками без змін до її обсягу, змісту та цілей.

Сутність поняття та загальні принципи адаптування освітніх вимог для учнів з ООП представлені в багатьох дослідженнях з питань інклюзивного навчання (О. Бавольська, А. Колупаєва, Ю. Найда, Д. Прасол, О. Таранченко, J. Harrison, L. Keegan, J. Kurth, L. Lewandowski). Поза тим, зарубіжні розвідки останніх років зосереджені на вивченні ефективності застосування адаптацій, котрі забезпечують доступність та якість навчання в інклюзивному освітньому просторі. Науковці досліджують адаптування освітніх вимог для учнів з ООП відповідно до виду порушення (E. Domagała-Zyśk, L. Kern, T. Knopik, E. Leifler, J. Rafał-Łuniewska), бар'єрів у навчанні (J. Shurr, J. Harrison), освітнього рівня (A. Ternes, M. Yngve), навчальної дисципліни (K. Bertills, S. Boyle, M. Paluch), видів навчальної діяльності (G. Andreou, N. Carr, B. Lovett) тощо. Спираючись на ці критерії, дослідники виокремлюють стратегії адаптування освітніх вимог для різних категорій учнів з ООП, що можуть бути використані педагогами в освітньому процесі.

Результати аналізу вітчизняних наукових публікацій вказують на недостатню розробленість питання впровадження адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в українських закладах освіти та зумовлюють актуальність обраної теми дослідження. Зважаючи на важливість забезпечення якості інклюзивного навчання в Україні та підвищення професійного рівня українських педагогів в організації

навчання дітей з ООП, постає необхідність у виявленні й систематизації стратегій адаптування освітніх вимог для цих здобувачів освіти та розробленні методичних рекомендацій щодо їхнього застосування в інклюзивному освітньому просторі України.

Дослідження виконується у межах реалізації наукової теми кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Професійний профіль спеціального педагога у контексті забезпечення якості інклюзивної освіти» (2021-2026 рр.).

Мета дослідження: виявити тенденції забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з ООП на основі порівняння міжнародного та українського досвіду й окреслити шляхи їх імплементації у вітчизняну освітню практику.

Об'єкт дослідження – адаптування освітніх вимог в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження – особливості адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в українських закладах освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми адаптування освітніх вимог для дітей з ООП в Республіці Польща та Україні.
2. Дослідити стан застосування педагогами інклюзивних закладів освіти стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Україні.
3. Визначити схожі та відмінні тенденції в забезпеченні адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Республіці Польща та Україні.
4. На основі порівняльного аналізу польського й українського досвіду визначити особливості адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в українських закладах освіти та розробити методичні рекомендації щодо застосування стратегій адаптування освітніх вимог для здобувачів з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження:

– *теоретичні методи*: теоретичний аналіз наукової літератури щодо концептуалізації поняття «адаптування освітніх вимог», узагальнення та

систематизація теоретичних положень з адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Республіці Польща та Україні; порівняльний аналіз польського й українського досвіду з метою визначення схожих та відмінних тенденцій у забезпеченні адаптування освітніх вимог для учнів з ООП; теоретичне осмислення, узагальнення і систематизація результатів пошукового дослідження та порівняльного аналізу польського й українського досвіду адаптування освітніх вимог задля визначення особливостей адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в українських закладах освіти; розроблення методичних рекомендацій щодо застосування стратегій адаптування освітніх вимог для здобувачів освіти з ООП в інклюзивному освітньому просторі України;

– *емпіричні методи*: анкетування педагогів українських закладів освіти з метою визначення стану застосування стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі;

– *математичні методи*: кількісна та якісна обробка даних анкетування педагогів українських закладів освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному аналізі та узагальненні українського та міжнародного досвіду забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання; у визначенні основних тенденцій адаптування освітнього процесу в Польщі й Україні та виявленні спільних, відмінних та взаємодоповнюючих особливостей забезпечення індивідуалізації навчання учнів з ООП та здійснення адаптацій педагогами в обох країнах; в уточненні стану застосування стратегій адаптування освітніх вимог педагогами українських закладів освіти та ідентифікації сильних сторін та сфер розвитку процесу забезпечення адаптування освітніх вимог; в систематизації та розробленні каталогу стратегій адаптування для учнів з різними категоріями освітніх труднощів для педагогів та фахівців з інклюзивної освіти.

Практичне значення роботи полягає у визначенні стану забезпечення адаптування освітніх вимог педагогами, які працюють з дітьми з ООП; виявленні сильних сторін та лакун у контексті теоретичної підготовки та практичного застосування стратегій адаптування освітніх вимог; розробленні каталогу стратегій

адаптування освітніх вимог як нового інструменту методичної підтримки педагогів та команд супроводу учнів з ООП.

Апробація результатів дослідження: Апробація здійснювалася протягом 01.09. – 10.10.2025 року в ході реалізації емпіричного констатувального експерименту на базі Ліцею № 84 Печерського району м. Києва (Довідка про впровадження).

Основні положення та результати проведеного дослідження представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025 р.).

У співавторстві з науковим керівником і викладачем університету були підготовлені та опубліковані 1 наукова стаття і 1 тези:

- Мартинчук О.В., Погорелова О.Ф. Адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами: теоретичні аспекти (стаття подана до Наукового часопису “Корекційна педагогіка та спеціальна психологія”);
- Мартинчук О.В., Погорелова О.Ф. Адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами: досвід Польщі. Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., Київ).

База дослідження: Констатувальний етап дослідження проводився на базі Ліцею № 84 Печерського району м. Києва під час проходження переддипломної (дослідницької) практики у період з 01.09.2025 року по 10.10.2025 року. Вибірку склали 40 педагогічних працівників (11 вчителів початкових класів, 23 вчителі-предметники та 6 асистентів вчителя) бази практики, котрі працюють з учнями з ООП.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів і висновків до них, загального висновку, 10 додатків (24 сторінки), списку використаних джерел (158 найменувань, з них – 118

іноземною мовою, 3 Інтернет-сайти). Повний обсяг роботи становить 145 сторінок, основний текст викладений на 87 сторінках. Робота містить 7 таблиць та 13 рисунків на сторінках основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Поняття про адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами

Упродовж останніх трьох десятиліть ключовим імперативом в освіті виступає інклюзія, і дедалі більше країн світу впроваджують її як офіційну освітню політику та практику. Цьому значною мірою сприяли Саламанська декларація (1994 р.), що утверджує фундаментальне право кожної дитини на освіту [28], Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006 р.), яка зобов'язує держави-підписанти гарантувати здобуття освіти у звичайних школах усіма дітьми, в тому числі дітьми з ООП [10], а також низка інших документів, що стосуються забезпечення права на освіту особами з порушеннями психофізичного розвитку й отримали міжнародну підтримку. Інклюзія в освіті передбачає «процес системних реформ, що охоплює зміни та модифікації змісту освіти, методів навчання, підходів, структур і стратегій, спрямованих на усунення бар'єрів у навчанні. Її мета полягає у забезпеченні всім учням одного віку рівного доступу до якісного освітнього досвіду та створенні такого навчального середовища, яке найповніше відповідає їхнім потребам і можливостям, залучаючи кожного здобувача освіти до активної участі в освітньому процесі» [64].

Формування нової освітньої парадигми – інклюзивної освіти – зумовило трансформацію системи загальноосвітніх шкіл та принципово змінило роль вчителя в освітньому процесі [62, с. 3322]. Згідно з прийнятим раніше поглядом, учнів з особливостями психофізичного розвитку розглядали крізь призму медичних діагнозів, що створювали бар'єри для їхнього навчання у звичайних школах, а тому потребували спеціального корекційного навчання у спеціальних школах педагогами, які мають спеціальну освіту. Натомість, з перспективи інклюзивної освіти, учнів з ООП сприймають як здобувачів освіти, що зазнають

обмежень не через власні порушення, а внаслідок зовнішніх перешкод – недоступного освітнього середовища, методів викладання, навчальних матеріалів або занижених очікувань з боку суспільства [62, с. 3322]. Відтак, саме вчителі несуть значну відповідальність за впровадження принципів інклюзії та подолання бар'єрів на шляху до здобуття освіти учнями з ООП. Отже, успіх інклюзивної освіти залежить від того, чи впроваджують педагоги ефективні інклюзивні практики, забезпечуючи доступне та якісне навчання для всіх учнів відповідно до їхніх потреб і можливостей [62, с. 3322; 67, с. 4].

Аналіз наукових джерел виявив різні підходи до визначення ефективності діяльності вчителя в умовах інклюзивного освітнього простору. Так, інклюзивну практику педагогів вважають дієвою, якщо вони використовують різноманітні методики інклюзивного навчання, вміють застосовувати допоміжні технології та елементи універсального дизайну, диференціюють викладання, здійснюють індивідуальне планування, надають підтримку батькам учнів з ООП тощо [7; 47, с. 43; 79, с. 74].

Експерти Європейського агентства з розвитку освіти дітей з ООП (European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE) пов'язують якість інклюзивної педагогічної практики з рівнем інклюзивної компетентності вчителя [143]. Вони виявили її універсальні складові та розробили профіль педагога в інклюзивному освітньому середовищі (the profile of an inclusive teacher). Згідно з ним, інклюзивна компетентність педагога поєднує його ставлення, знання та вміння стосовно чотирьох взаємопов'язаних інклюзивних цінностей: поваги до різноманітності, підтримки всіх учнів, взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та власного професійного розвитку. *Повага до різноманітності* стосується прийняття вчителем відмінностей учнів і позитивного ставлення до інклюзії. *Підтримка всіх дітей* у класі полягає у його сприянні академічному, соціальному та емоційному розвитку учнів, а також застосування ним ефективних підходів до викладання у розмаїтих учнівських колективах. *Взаємодія з іншими* учасниками освітнього процесу виявляється у співпраці вчителя з іншими педагогами, фахівцями та батьками. *Безперервний професійний розвиток* включає

рефлексивну діяльність педагога як основу для його подальшого фахового зростання.

З опорою на поняття інклюзивної компетентності, С. Фінкельштейн, У. Шарма та Б. Ферлонгер [77, с. 747-749] визначили п'ять основних сфер її втілення в освітній практиці: «Співпраця та командна робота», «Визначення досягнень учня», «Підтримка у навчанні», «Організаційні практики» та «Соціальна/емоційна/поведінкова підтримка». *Співпраця та командна робота* стосується того, як учителі працюють у педагогічних командах, взаємодіють та спілкуються з сім'ями учнів, використовують допомогу фахівців, а також того, як педагоги вчаться у своїх колег, обмінюються досвідом, здійснюють моніторинг, оцінюють і вдосконалюють власну практику. *Визначення досягнень* передбачає оцінювання та контроль педагогами індивідуальних результатів учнів шляхом складання і впровадження індивідуальних програм розвитку (далі – ІПР), використання формуального та інших видів оцінювання, організації та проведення тестування. *Навчальна підтримка* пов'язана з індивідуалізацією навчання: упровадженням елементів універсального дизайну, диференційованого викладання, урахуванням особливостей навчання учнів з різними можливостями тощо. *Організаційні практики* відносяться до діяльності вчителів щодо доступу до фізичного середовища класу, його облаштування та управління діяльністю в класі, зокрема, встановлення розпорядку дня, планування часу, організації переходів між завданнями, адаптування навчальних ресурсів і матеріалів, застосування допоміжних технологій відповідно до потреб учнів. *Соціальна/емоційна/поведінкова підтримка* передбачає створення позитивної атмосфери в класі з урахуванням соціальних, емоційних і поведінкових потреб учнів, що втілюється у наданні вчителем необхідної допомоги, вмінні мотивувати учнів, надавати зворотній зв'язок, запобіганні булінгу та ізоляції дітей в колективі.

Таким чином, результативність діяльності педагога в умовах інклюзивного освітнього простору залежить від його здатності надавати ефективну навчальну підтримку всім дітям, особливо учням з ООП [77, с. 752; 151, с. 2]. Вчителі разом

з іншими фахівцями узгоджено змінюють і пристосовують – *адаптують* – умови освітнього простору, зміст і процес навчання, що уможливлює подолання бар'єрів, викликаних особливостями психофізичного розвитку цієї категорії дітей, сприяє реалізації їхнього потенціалу та забезпечує успішність навчання. Тому уміння педагогів адаптувати умови шкільного середовища та класу, організації навчання, комунікації та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, контролю знань, оцінювання та інших елементів освітнього простору відповідно до індивідуальних цілей учнів з ООП є складовою інклюзивної компетентності сучасних педагогів.

У межах нашого дослідження поняття «адаптування» розглядаємо як спеціальний комплекс конструктивних змін до освітнього простору, який цілеспрямовано, узгоджено та послідовно впроваджують педагоги з метою надання підтримки учням з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб і можливостей в умовах інклюзивного навчання.

Адаптування освітнього простору постає важливим чинником для здобуття освіти учнями з ООП, а саме: створює умови для опанування загальноосвітньої програми поряд зі своїми однолітками з типовим розвитком, позитивно впливає на їхню соціалізацію і загальний розвиток, поліпшує перспективи для самостійного життя [66, с. 4-8; 97, с.22]. Потреба в адаптуванні зазначається в ППР учня з ООП. Команда супроводу добирає для кожного здобувача освіти з ООП адаптації, що відповідають індивідуальним освітнім потребам та цілям розвитку учня. Вони надають обґрунтування запропонованим адаптаціям і визначають педагогів, відповідальних за їх реалізацію. В ППР зазначаються терміни проведення моніторингу ефективності адаптацій, а також вказуються учасники команди супроводу, які будуть його здійснювати. При цьому команда супроводу враховує можливість залучення батьків учня або самого учня до оцінки ефективності адаптацій [63, с. 73].

У процесі планування адаптацій команда супроводу враховує декілька факторів [89, с. 182; 92, с. 178; 97, с. 23-24]. По-перше, адаптування освітнього простору є спільною діяльністю всіх учасників команди супроводу і потребує

врахування думки кожного. По-друге, зважаючи на те, що адаптації доцільні лише тоді, коли вони необхідні, їх розглядають як тимчасовий вид підтримки учнів з особливостями психофізичного розвитку. У разі, якщо адаптації не сприяють досягненню цілей, за спільним рішенням команди супроводу їх прибирають, змінюють на інші, більш ефективні чи актуальні. По-третє, застосування адаптацій не замінює заняття, які проводять фахівці зі спеціальної освіти. Навпаки, за потреби, адаптації можуть бути додатково підсилені корекційно-розвитковими заняттями для того, щоб учні з ООП в довгостроковій перспективі змогли самостійно досягати академічних результатів на рівні класу. Насамкінець, адаптації мають бути чіткими, конкретними, корисними та зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу; їх підготовка не повинна займати багато часу та ресурсів.

Дослідження наукової літератури з питань надання педагогами навчальної підтримки учням з ООП шляхом адаптування в умовах інклюзивного навчання дозволило нам виокремити два критерії, якими керуються команди супроводу, обираючи адаптації, а саме: нозологічний і дидактичний.

Нозологічний критерій визначає, які аспекти порушення або який ступінь його прояву може компенсувати конкретна адаптація для того, щоб сприяти учневі з ООП у здобутті освіти в загальноосвітніх закладах. Наприклад, поширена серед вчителів інклюзивних класів адаптація виконання завдання – збільшення часу – може бути доцільною для учня з дислексією, але не відповідатиме потребам учня із розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (далі – РДУГ). Обидва учні мають однакові освітні бар'єри (труднощі з розумінням змісту прочитаного), однак їх причини різні. Учень з дислексією має уповільнений темп читання і потребує більше часу порівняно з іншими дітьми для того, щоб прочитати текст. Тому збільшення часу на виконання завдання створить необхідні умови для того, щоб дитина з ним впоралася. Натомість, учень з РДУГ, що має порушення концентрації уваги, часто відволікається та швидко виснажується, а отже, потребує від педагогів добору інших елементів освітнього простору для здійснення адаптування, тобто інших *стратегій адаптування*. Для нього команда

супроводу може обрати стратегію адаптування умов середовища (наприклад, зменшення дії відволікаючих факторів у класі – шуму – за допомогою шумопоглинаючих навушників; підсилити фокусування уваги на ключових словах у тексті – виділити їх маркером; пересадити учня на інше робоче місце для виконання індивідуальних завдань), або під час виконання завдання з текстом надати додаткові перерви для відпочинку. Отже, якщо причини освітніх труднощів учнів з ООП зумовлені різними порушеннями розвитку, адаптації мають також відрізнятися [83, с. 6].

Нозологічний критерій насамперед ураховують під час вибору стратегій адаптування, котрі забезпечують базові умови фізичної та академічної *безбар'єрності*, а саме: безперешкодний доступ учня до будівлі школи та безпечне перебування в ній, чітке та зрозуміле орієнтування в середовищі школи або класу, наявність необхідних індивідуальних ресурсів і засобів для навчання та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а також модифікації змісту навчальної програми, які забезпечують її доступність для засвоєння. Ці стратегії охоплюють три групи: стратегії адаптування умов фізичного середовища, способів комунікації і змісту навчальної програми.

Стратегії адаптування умов фізичного середовища застосовують для учнів з ООП, які потребують підтримки у доступі до будівлі школи, безпечному переміщенні та орієнтуванні в загальношкільному просторі та класі. Наприклад, для того, щоб запобігти травмуванню учнів з функціональними зоровими труднощами, команда супроводу може використати різноманітні безбар'єрні засоби в приміщенні школи та класах: збільшити інтенсивність освітлення, покращити рівень кольорового контрасту на попереджувальній стрічці в кінці кожної сходинки, застосувати збільшені знаки та шрифт Брайля для вивісок у різних класах і приміщеннях по всій школі (наприклад, у туалеті, бібліотеці, їдальні) тощо. До того ж, слід урахувати розташування місць у класі, щоб максимально збільшити можливості для учнів бачити дошку, вчителя або будь-які візуальні навчальні матеріали [80, с. 21].

Якщо в класі навчаються учні з функціональними слуховими труднощами, їм необхідно забезпечити робочі місця на перших партах для того, щоб вони могли стежити за взаємодією під час уроку. При цьому приміщення класної кімнати має бути додатково обладнане спеціальними засобами для звукоізоляції та шумопоглиначами – про їх наявність команді супроводу слід подбати завчасно [43, с. 127].

Адаптування умов фізичного середовища для учнів з розладом аутистичного спектра (далі – РАС), РДУГ або тих, хто має інші поведінкові чи соціоадаптаційні труднощі, може бути достатньо непростим завданням, адже навчальний простір має водночас бути цікавим і мотивуючим, але не повинен відволікати. У цих випадках поширеними видами адаптацій середовища є застосування перегородок для покращення концентрації уваги або розміщення учня за окремою партою для виконання самостійної письмової роботи. Також успішні результати дає використання інших адаптацій, що структурують простір, наприклад, таблиць, розкладів, світлових сигналів, усних і письмових вказівок або схем-алгоритмів виконання завдань [121].

Більш суттєвими можуть бути адаптування середовища школи і класів для учнів з фізичними труднощами. Для визначення того, які саме адаптації необхідні, команда супроводу має запросити ерготерапевта, який ретельно перевірить архітектурні характеристики простору. Варто врахувати той факт, що переважна кількість шкільних будівель лише частково доступні для учнів з порушеннями фізичного розвитку – важкі двері, круті пандуси та нерівні поверхні (наприклад, бордюри та пороги) створюють перешкоди на пришкільній території; захаращені коридори й класи, а також розміщення класів на різних поверхах і відсутність ліфтів ускладнюють пересування таких дітей. Очевидно, що зміни до певних архітектурних конструкцій можуть потребувати часу та ресурсів для їх реалізації. Через це, чим раніше команда супроводу визначиться із конкретними змінами до фізичного середовища, тим швидше адміністрація школи зможе їх запровадити [73, с. 264-268].

Стратегії адаптування способів комунікації стосуються застосування в освітньому процесі для учнів з ООП засобів альтернативної та додаткової комунікації (наприклад, жестова мова, шрифт Брайля, піктограми, малюнки, мобільні додатки або пристрої для генерації мовлення). Так, сучасні технологічні засоби – спеціалізоване програмне забезпечення, матеріали, виконані шрифтом Брайля, або аудіокниги тощо – допомагають учням із функціональними зоровими труднощами самотійно працювати з друкованими матеріалами, розширюючи можливості доступу до освітніх ресурсів, сприяють когнітивному розвитку та академічним досягненням [80, с. 22; 106].

Учням із функціональними слуховими труднощами, які в умовах інклюзивного навчання можуть стикатися з певними бар'єрами під час спілкування та взаємодії в класі, використання жестової мови, а також метод читання з губ полегшують спілкування та поліпшують розуміння змісту інформації. Слухова та візуальна підтримка допомагають зробити уроки більш інтерактивними та зрозумілими, особливо завдяки використанню візуальних матеріалів та смарт-дошок. Використання візуальних медіа є особливо результативним для розвитку словникового запасу учнів з порушеннями слуху [43, с. 127].

Для учнів з РАС, особливо у випадках відсутності у них вербальної комунікації, найчастіше застосовують візуальні розклади, комунікативні таблиці, картки PECS (Picture Exchange Communication System), які допомагають зменшити тривожність, забезпечують розуміння дитиною послідовності та змісту завдань [65, с. 5-6].

Ще один вид навчальної підтримки для учнів з ООП, що першочергово визначається нозологічним критерієм, становлять *стратегії адаптування змісту навчальної програми*. Команда супроводу застосовує їх для зміни (спрощення, скорочення або ушільнення) змісту навчальної програми, коли учень з ООП не може виконати ті самі завдання, що й інші діти в класі, або внаслідок дії порушення не в змозі брати участь у певному виді діяльності разом зі своїми однолітками [63, с. 73]. Особливість застосування цієї стратегії полягає у тому,

що очікування щодо знань, умінь і навичок, які має засвоїти учень упродовж навчання, знижуються, а отже, його індивідуальні цілі будуть на рівень або декілька рівнів нижчими за цілі, визначені загальноосвітньою програмою для решти класу [83, с. 6; 139, с. 851]. Тому команді супроводу необхідно зважено обирати та ретельно документувати адаптації змісту; педагоги та адміністрація школи повинні детально пояснювати батькам наслідки впровадження змін до змісту програми таких, як застосування інших стандартів оцінювання до учня, зміна умов участі у складанні державних іспитів тощо [63, с. 74].

Адаптування змісту навчальної програми вважають однією з найменш досліджених стратегій навчальної підтримки порівняно з іншими видами [108; 139, с. 850]. Втім, у науковій літературі знаходимо перелік рекомендацій для педагогів під час планування змін до змісту навчальної програми учня з ООП. До них належать, зокрема, раннє виявлення потреби дитини в застосуванні змін до навчальної програми, оскільки такі модифікації потребують більше часу для підготовки та нерідко вимагають залучення до їх розробки інших учасників команди супроводу, наприклад, спеціальних педагогів; застосування мінімально критичних змін до програми, які будуть доцільними та забезпечать учневі належний рівень підтримки (приміром, вчитель може змінити лише частину завдань тесту, а не увесь тест); використання завдань, які розвивають ті ж навички або в межах тієї ж теми, що і в решти учнів класу (наприклад, поки всі в класі описують характеристики різних видів комах, учень з ООП зіставляє ілюстрації комах з їхніми назвами, надрукованими на картках) [63, с. 74].

Варіантом успішної практики реалізації стратегії адаптування змісту навчальної програми для здобувачів освіти з ООП розглядають заздалегідь розроблене індивідуальне «меню підтримок» учня – перелік основних видів навчальної діяльності (аудіювання, читання, письмо тощо), які він буде використовувати в процесі навчання. Наприклад, коли клас виконує вправи з використанням нових лексичних одиниць, учень з ООП може поєднувати символи зображень з новими словами. Наявність «меню підтримок» передбачає,

що учень може виконувати подібний вид завдань також на інших уроках, якщо класу будуть запропоновані схожі завдання для роботи зі словником [63, с. 74].

З урахуванням нозологічного критерію науковці та педагоги вивчають доцільність застосування стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з різними освітніми труднощами, зокрема: інтелектуальними [86; 107; 149; 150]; функціональними зоровими [50; 76; 80; 93]; функціональними слуховими [42; 43; 71; 91; 140]; навчальними [45; 88; 94; 102; 138]; фізичними [73; 100]; соціоадаптаційними поведінковими труднощами [48; 74; 75; 83; 92; 103; 133; 142]; труднощами соціальної комунікації та соціальної взаємодії [41; 52; 60; 65; 99; 117; 122].

На відміну від нозологічного, *дидактичний критерій* регламентує особливості планування та реалізації навчальної діяльності на уроці. Він визначає, які зміни до методів, форм і засобів під час викладання, навчання та оцінювання здобувачів освіти з ООП слід застосувати педагогам для того, щоб учні були долучені до спільної навчальної діяльності зі своїми однокласниками та водночас могли досягти своїх індивідуальних цілей. Таким чином, урахування дидактичного критерію для адаптування освітнього простору забезпечує його *інклюзивність*.

Прикладом застосування дидактичного критерію може бути використання адаптацій для учнів із функціональними зоровими труднощами на заняттях із природничих наук або математики. Оскільки в навчальних програмах цих предметів переважають абстрактні, візуальні поняття, вони й досі традиційно вважаються складними або навіть не доступними для розуміння дітей з порушеннями зору. Тому адаптації мають бути такими, які могли б допомогти цій категорії учнів інтерпретувати візуальний контент. До прикладу, застосування мультисенсорних моделей (тактильних, 3D-моделей) дозволяє дітям з порушеннями зору досліджувати та розуміти поняття, які зазвичай представлені у двовимірному форматі, як-от Сонячна система та математичні фігури. У старших класах, коли поняття стають більш абстрактними, вчителі можуть використовувати такі новітні технології як «Titration ColorCam» або рельєфний

міліметровий папір. Однак, у цьому випадку педагогам важливо врахувати, що учні з порушеннями зору мають заздалегідь отримати навички, необхідні для ефективного використання спеціалізованого обладнання [84, с. 552].

Зважаючи на дидактичний критерій, науковці досліджують особливості викладання різних предметів для учнів з ООП в інклюзивних класах, наприклад, математики [84; 105; 119; 153], природничих наук [58; 116; 126; 137], іноземної мови [68; 85; 87], фізичної культури [55; 78; 111; 115; 144], музики [49; 141; 154]; враховують вікову групу здобувачів освіти або їхній освітній рівень – учнів початкової школи [59; 109], середньої школи [90], старших класів [155]; беруть до уваги ефективність впливу окремих видів навчальної діяльності, зокрема роботи з текстом [70], розуміння прочитаного [51] та виконання домашніх завдань [61].

Результати огляду низки наукових публікацій і методичних посібників [46; 54; 69; 110; 113; 134; 152] дозволяють зробити висновок про те, що дидактичний критерій покладено в основу систематизації *стратегій адаптування умов викладання та стратегій адаптування методів оцінювання учнів*. Педагоги застосовують стратегії адаптування викладання для успішного опанування навчальної програми учнями з особливостями психофізичного розвитку, а стратегії адаптування методів оцінювання – для вимірювання їхніх академічних досягнень відповідно до індивідуальних цілей, зазначених в ІПР [92, с. 179].

Стратегії адаптування викладання передбачають зміни до характеру навчальної діяльності та включають чотири основні групи адаптацій: адаптації презентації, відповіді, часу/планування і середовища [63, с. 72; 83, с. 6-7; 92, с.179; 145, с. 2].

Адаптації презентації визначають зміни до способів подання або представлення учням нової інформації, інструкції або завдання [83, р. 6], як-от, використання шрифту більшого розміру, представлення матеріалу в аудіо- або мультисенсорному форматі, спрощення інструкцій, застосування наочності, використання практичних матеріалів або посібників тощо [92, с.179, 182]). Так, учні, що мають труднощі з читанням, можуть отримати доступ до того ж матеріалу, але в іншому режимі представлення за допомогою електронних книг

або аудіокниг; учні з порушеннями зору використовують різні пристрої для збільшення шрифту, великі комп'ютерні монітори, комп'ютери з програмами збільшення екрана; для молодших учнів з ООП використовують друковані матеріали з великою кількістю порожнього простору на аркуші та текстами, поділеними на частини для кращого візуального сприйняття, або з виділеними ключовими словами та візуальними підказками [63, с. 72].

Адаптації відповіді дають змогу учням з ООП у різний спосіб демонструвати засвоєні знання і навички, відповідати або реагувати на запитання, інструкції та дії педагога [83, с. 6-7], наприклад, за допомогою електронних пристроїв – планшета, перекладача мовлення або калькулятора для обчислень, а також без них, застосовуючи органайзери для відповідей, диктування відповіді асистенту вчителя, виділення відповідей текстовим маркером замість запису в зошиті тощо [92, с. 179, 182]). Так, учні, в яких недостатньо розвинута дрібна моторика, можуть друкувати свої відповіді на планшеті, промовляти їх вголос або використовують допоміжні технології, які забезпечують письмову чи усну відповідь; учням молодших класів часто дозволяють вказувати на відповіді або використовувати систему зображень для участі в навчальній діяльності. Програми розпізнавання мовлення, що використовуються з текстовим процесором, також забезпечують альтернативну адаптацію відповідей для учнів з ООП [63, с. 72].

Адаптації часу/планування дозволяють учителю гнучко вибирати час для презентації інформації [83, с. 7], змінювати послідовність завдань або тривалість їх виконання, а саме: збільшувати час, надавати учневі додаткові перерви, ділити завдання на менші частини (блоки) тощо [92, с.179, 182]).

Адаптації середовища стосуються місця у фізичному просторі класної кімнати, де педагог представляє новий матеріал або учень виконує завдання [83, с. 7], наприклад, за столом у малій групі, на визначеному місці біля вчителя тощо [92, с. 179, 182]). Учень, який легко відволікається, може краще працювати самостійно або в невеликій групі; деяким дітям з порушеним розвитком знадобиться інший тип столу або облаштування робочого місця, спеціальне освітлення, шумопоглинаючі чи адаптивні меблі. М'які поверхні (килими, штори,

акустична плитка), торшери і природне світло мінімізують відволікання від люмінесцентного освітлення; адаптивні меблі в класі, закріплені робочі предмети допомагають підтримувати увагу учня [63, с. 72].

Схарактеризований вище перелік адаптацій викладання представлений у багатьох джерелах, проте він не є вичерпним. У своєму дослідженні адаптацій для учнів старших класів з емоційними та поведінковими порушеннями Л. Керн та ін. виокремлюють ще три додаткові групи адаптацій, які команди супроводу часто вказують в ІПР здобувачів освіти з ООП, а саме: адаптації перевірки, підказок та підкріплення бажаної поведінки [92, с. 182-183]. *Адаптації перевірки* дозволяють упевнитися в тому, що учень правильно зрозумів зміст завдання перед його виконанням або не відволікається під час навчальної діяльності. Для цього вчитель звертається до учня з проханням повторити інструкцію, здійснює моніторинг виконання дитиною завдання на уроці або перевіряє, чи вона записала домашнє завдання. *Адаптації підказок* включають вербальні та візуальні підказки, сигнали або перенаправлення (наприклад, нагадування учню про правила поведінки в класі, використання схем і алгоритмів діяльності як візуальних опор під час виконання завдання або очікування належної поведінки, вербальні або жестові перенаправлення тощо). *Адаптації підкріплення бажаної поведінки* визначають як діяльність педагога, спрямовану на послідовне використання позитивного підкріплення очікувань, зокрема, складання плану підтримки очікуваної поведінки, ведення вчителем щоденних звітів про поведінку, схвалення дій учня тощо.

Стратегії адаптування методів оцінювання в освітньому процесі для учнів з ООП застосовуються на етапі контролю знань та оцінювання. Вони включають зміни до умов проведення тесту або іспиту та оцінювання освітніх результатів здобувачів освіти з ООП. Адаптації оцінювання дозволяють учням продемонструвати свої знання, уміння та навички без перешкод, зумовлених порушеннями, тобто так, як це можуть зробити їхні однолітки з типовим психофізичним розвитком [72, с. 6; 101, с. 315; 145], а вчителям – оцінити досягнення учнів, а не вплив бар'єрів, які створює конкретне порушення розвитку

[104, с. 219]. Подібно до стратегій адаптування викладання, адаптації оцінювання визначає команда супроводу кожного учня з ООП та вказує в його ІПР. Для цього учасники команди враховують індивідуальні цілі розвитку дитини і вимоги до організації та проведення тесту або іспиту [72, с. 8].

Стратегії адаптування методів оцінювання містять п'ять основних груп адаптацій: адаптації презентації, відповіді, часу, середовища та засобів [72, с. 6; 104, с. 219]. До *адаптацій презентації* належать ті, що змінюють спосіб представлення інформації для учнів або випускників з ООП під час проведення тесту або іспиту (наприклад, використання шрифту Брайля або збільшення розміру шрифту [72, с. 7]). *Адаптації відповіді* дозволяють учням або випускникам відповідати на питання, наприклад, проговорюючи повідомлення вчителю вголос або друкувати за допомогою шрифту Брайля [72, с. 7]. За *адаптацій часу* педагоги змінюють тривалість виконання тесту чи складання іспиту, або ділять його на кілька частин (сесій) тощо [72, с. 7]. Застосування цього виду адаптацій дозволяє учням з ООП проходити тест протягом кількох днів, отримувати короткі перерви та забезпечити гнучкість щодо порядку виконання роботи або завдань [63, с. 72; 101, с. 316]. Під *адаптаціями середовища* розуміють організацію тесту або іспиту у малих групах та інші зміни простору, як-от, використання спеціального освітлення в кімнаті, де проходить тест або іспит, або забезпечення присутності спеціального педагога [72, с. 7]. *Адаптації засобів* уможливають використання учнями спеціального обладнання та технічних засобів під час виконання тесту або складання іспиту. При цьому, допоміжні засоби варіюються відповідно до індивідуальних потреб учня, приміром, калькулятори, голосові комп'ютери тощо [72, с. 7].

Співставлення адаптацій, що належать до стратегій адаптування викладання та методів оцінювання вказує на загальну кореляцію між ними: основні групи адаптацій – адаптації презентації, відповіді, часу та середовища, – котрі використовуються у навчанні учнів з ООП, застосовуються і для контролю знань та оцінювання [92, с. 189]. Л. Керн та ін. звертають увагу на те, що більшість учнів

з ООП зазвичай отримують адаптації з декількох груп, схарактеризованих вище, або декілька видів адаптацій у межах однієї групи [92, с. 185].

За результатами дослідження Дж. Курт і Дж. Кіган [97, с. 23], учителі майже з однаковою частотою застосовують адаптації середовища та презентації як під час роботи в класі, так і під час проведення тестів або іспитів. Таку практику дослідниці пояснюють завданням педагогів забезпечити доступ учнів з ООП до змісту навчальних програм і створення умов для їхньої спільної участі у навчальній діяльності разом з іншими дітьми в класі.

Розглянуті вище види стратегій адаптування освітнього простору для учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання узагальнено представлені на схемі на Рисунку 1.1.:



Рис.1.1. Види стратегій адаптування за нозологічним та дидактичним критеріями.

Отже, засвоєння загальноосвітньої програми учнями з ООП можливе за умови цілеспрямованого адаптування елементів освітнього простору, що передбачає зміни у підходах до навчання відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Адаптування визначено як спеціальний комплекс конструктивних змін до елементів освітнього

простору, який цілеспрямовано, узгоджено та послідовно здійснює команда психолого-педагогічного супроводу учня з ООП з метою надання йому навчальної підтримки відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей. Здійснення адаптацій є компетенцією педагогів і відображається в ІПР кожного учня. Розроблення адаптацій здійснюється командою супроводу з урахуванням як нозологічного критерію (тип порушення), так і дидактичного (методи, форми та засоби навчання). Схарактеризовано основні види стратегій адаптування умов навчання для учнів з ООП: стратегії адаптування умов фізичного середовища, способів комунікації, змісту навчальної програми, умов викладання та методів оцінювання. Деталізовано типи адаптацій, які застосовуються у процесі викладання й оцінювання, зокрема: адаптації презентації, відповіді, часу, середовища, засобів, перевірки знань, підкріплення бажаної поведінки та використання підказок. Зазначені адаптації є важливим інструментом забезпечення участі учнів з ООП в освітньому процесі на рівних засадах з однолітками.

1.2. Аналіз досліджень з проблеми адаптування освітніх вимог для дітей з особливими освітніми потребами в Республіці Польща

Сучасна освіта в Польщі розвивається шляхом реформування законодавчої бази, організації, структури та змісту, а також посилення автономії навчальних закладів та підвищення якості освітніх послуг до рівня кращих світових стандартів [3, с. 231]. До основних завдань польської освіти, що синхронізуються з європейськими пріоритетними цілями [14, с. 11], належить розбудова інклюзії, а саме: забезпечення дітей та молоді з психофізичними порушеннями рівними можливостями для навчання поряд зі здоровими однолітками шляхом створення умов, необхідних для подолання бар'єрів та реалізації їхніх освітніх потреб і потенціалу [3, с. 231]. У цьому аспекті прогресивний досвід Польщі як однієї з країн Європи є цінним для України, що інтегрується в Європейський освітній простір [14, с. 11], удосконалюючи власну практику інклюзивного навчання для учнів з ООП.

На користь важливості вивчення польського підходу до впровадження інклюзивної освіти також свідчить той факт, що обидві країни мають спільні періоди минулого, а відтак зміни, які відбуваються в їхніх системах освіти, є співрозмірними [36, с. 2].

З часу трансформації політичної та суспільно-економічної системи в 1989 році доступність якісної освіти для всіх дітей та молоді, у тому числі й тих, що мають порушення розвитку, постає стратегічним орієнтиром державної освітньої політики в Польщі. Про це свідчить прийняття ряду законодавчих документів Республіки Польща, які регулюють освітню систему загалом, та значної кількості підзаконних нормативно-правових актів Міністра національної освіти, що містять детальні процедури щодо інклюзивного навчання дітей із психофізичними порушеннями та заходи щодо їх реалізації [13, с. 24].

Огляд документів, що забезпечують правові умови інклюзивної освіти для дітей з ООП в Польщі, дозволяє виокремити кілька етапів її становлення: 1) законодавче закріплення права дітей з різними порушеннями розвитку на навчання разом з однолітками без порушень у загальноосвітньому просторі; 2) нормативно-правове забезпечення організації навчання учнів з ООП в інклюзивному освітньому середовищі; 3) державне сприяння вдосконаленню системи підтримки учнів з ООП та підвищенню професійного рівня педагогічних кадрів і фахівців зі спеціальної освіти.

Законодавче закріплення права на здобуття освіти дітьми з інвалідністю в загальноосвітньому середовищі відбувалося протягом 90-х років XX століття. Цей період характеризується пошуком організаційних форм для спільного навчання дітей з інвалідністю зі своїми ровесниками без інвалідності (інтеграція, інклюзія), що могли б у найкращий спосіб реалізувати потреби дітей з ООП в освіті й розвитку, та їх відображення в законодавчих і нормативно-правових документах Республіки Польща [36, с. 27; 53, с. 101; 156; 158, с. 244]. До основних здобутків цього етапу належать закріплення права на навчання учнів з ООП в усіх типах шкіл з урахуванням адаптацій змісту, методів та організації навчання відповідно до психофізичних особливостей цієї категорії дітей [95; 114; 147]; визнання інклюзивного навчання невід'ємною частиною польської системи освіти, що стало

можливим завдяки ініціативам громадських організацій, спрямованим на інтеграцію дітей з інвалідністю в середовище здорових однолітків [96, с. 70; 98 с. 6; 157]; отримання дітьми з тяжкими інтелектуальними порушеннями права на здобуття обов'язкової шкільної освіти за умови застосування відповідних адаптацій [127].

Нормативно-правове забезпечення організації навчання учнів з ООП в інклюзивному освітньому середовищі відбувалося в Польщі на початку 2000-х років. На той час Республіка Польща ратифікує Конвенцію ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006 р.) та отримує членство в Європейському Союзі (2004 р.) [21, с. 139]. Освіті цього періоду притаманні як процеси осучаснення вже діючих механізмів системи підтримки учнів з ООП, так і створення нових [36, с. 27; 53, с. 101; 158, с. 244]. У контексті організаційних нововведень особливо продуктивним став 2010 рік, коли був прийнятий пакет Постанов Міністра національної освіти, який визначив принципи організації та надання психолого-педагогічної допомоги вчителям, учням з ООП та їхнім батькам [124; 128]; створення команди супроводу учнів з ООП для планування, координації та оцінки реалізації психолого-педагогічної підтримки цієї категорії дітей [129]; запроваджена Індивідуальна освітньо-терапевтична програма (Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)), яку розробляє команда супроводу для кожного учня з ООП на основі оцінки його потреб у спеціальній освіті (orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego), проведеної фахівцями психолого-педагогічного консультаційного центру [130]. У 2013 році було уточнено також регламент роботи психолого-педагогічних консультативних центрів (poradni psychologiczno-pedagogiczne) [131].

Державне сприяння вдосконаленню системи підтримки учнів з ООП та підвищенню професійного рівня педагогів і фахівців зі спеціальної освіти зумовлене необхідністю покращення функціонування всіх ланок системи підтримки учнів з ООП та кадрового забезпечення з метою поліпшення якості інклюзивного навчання [29, с. 124-125; 53, с. 102; 158, с. 245]. Вирішення цих завдань знайшло своє відображення у Законі «Про освіту» [148] та низці Постанов Міністра національної освіти, починаючи з 2015 року [132]. У результаті змін, внесених до нормативно-

правових документів, були чітко визначені склад команди супроводу, її завдання, організація діяльності та взаємодії з психолого-педагогічними консультаційними центрами та іншими спеціалізованими установами, що надають підтримку дітям з порушеннями розвитку та їхнім батькам [132]; була доповнена програма реабілітації учнів з ООП (з обов'язковим навчанням мобільності та шрифту Брайля, іншим альтернативним методам комунікації для учнів з порушеннями зору та слуху; заняттями з розвитку соціальних і комунікативних навичок для учнів з аутизмом і синдромом Аспергера) [132]; були введені посади асистента вчителя для інклюзивних класів у початковій школі [132] та спеціального педагога, котрий володіє методиками спеціальної освіти, ефективними в роботі з учнями з порушеннями розвитку [16].

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі Польща створює та впроваджує інноваційні освітні програми, адаптовані до викликів сучасного світу з метою побудови сучасної школи, розвитку компетенцій, орієнтованих на майбутнє, та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів. Активна робота над підвищенням рівня практики інклюзивного навчання в Польщі триває й донині, на що вказують зміни та доповнення до вже діючих нормативно-правових актів та проекти нових підзаконних актів, опубліковані на сайті Міністерства національної освіти Республіки Польща [112].

З опорою на основні законодавчі та підзаконні нормативно-правові акти Республіки Польща, зазначені вище, доходимо таких висновків щодо ролі адаптування в освіті дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання:

- поняття «адаптування» є наскрізним для нормативно-правових документів Республіки Польща про освіту дітей та молоді з порушеннями розвитку; його застосовують щодо адаптації умов організації навчання дітей з ООП, умов реалізації їхніх індивідуальних освітніх потреб з урахуванням психофізичних можливостей в освітньому процесі та умов оцінювання досягнень цієї категорії учнів [125];

- держава гарантує адаптування змісту, способів та організації навчання для учнів з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб і можливостей; відповідальність за індивідуалізацію навчання та адаптування освітніх вимог відповідно до освітніх потреб та психофізичних можливостей учнів покладається на педагогів [57; 125].
- держава створює умови для професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогів [125].

Для більш повного розуміння поняття «адаптування освітніх вимог» в освіті учнів з ООП та практичної реалізації адаптацій в освітньому процесі, цінним є доробок польських науковців-теоретиків та педагогів-практиків, зокрема праці М. Богдановіч (M. Bogdanowicz), Й. Глодковської (J. Głodkowska), У. Григер (U. Grygier), Е. Заблоцької (E. Zabłocka), Т. Кнопіка (T. Knopik), З. Помірської (Z. Pomirska), Й. Рафал-Луневської (J. Rafał-Łuniewska), Й. Скібської (J. Skibska) та ін. Дослідники тлумачать поняття «адаптування освітніх вимог», акцентуючи увагу на визначеннях обох термінів – «освітні вимоги» та «адаптування» [125, с. 15; 135, с. 93].

У контексті інклюзивної освіти поняття «освітні вимоги» визначається через категорію «зміст навчання», що охоплює три взаємопов'язані компоненти: зміст навчального матеріалу (систему знань, умінь і навичок, структуровану в навчальних програмах), зміст навчальної діяльності (види діяльності учнів, спрямовані на засвоєння знань, умінь і навичок) та зміст навчальних вимог (цілі навчальних програм). Визначальне значення для формування освітніх вимог має останній компонент, оскільки навчальні вимоги відображають державні стандарти досягнень учнів, установлені для кожного освітнього рівня. Водночас поняття «освітні вимоги» тлумачиться як очікувані індивідуалізовані результати навчальних досягнень учнів, сформульовані педагогами на основі аналізу змісту навчальних програм і затверджені адміністрацією закладу освіти [125, с. 15-16]. Тому, освітні вимоги є результатом педагогічного опрацювання навчальних програм, а рівень їх виконання відображає фактичні досягнення учнів у процесі навчання.

Принципи інклюзивної освіти базуються на концепції різноманітної освітньої системи для всіх, сутність якої полягає у забезпеченні кожному учневі можливостей для реалізації власного потенціалу відповідно до індивідуальних потреб і здібностей. Досягнення цієї мети передбачає створення умов, за яких учні з ООП можуть обирати оптимальні шляхи здобуття знань і розвитку своїх компетентностей, використовуючи різноманітні форми, методи та засоби педагогічної підтримки, а не зосереджуватися виключно на подоланні труднощів та бар'єрів. Відтак, завдання педагогів полягає у створенні адаптивного освітнього простору, який, на думку Й. Глодковської, має такі характеристики: *суб'єктність*, яка виражається у ставленні до дитини та її батьків (або законних представників) як до осіб, що впливають на процес навчання; *розширює права і можливості* для подолання учнем з ООП труднощів та бар'єрів; *комплексність*, яка проявляється у врахуванні всіх сфер розвитку учня з ООП; *гнучкість*, котра реалізується шляхом цілеспрямованого адаптування педагогами освітнього процесу до потреб та індивідуальних можливостей дитини з ООП; *пошук найкращих та найефективніших методів та рішень*, що сприяють розвитку дитини; *позитивність*, зосереджений, насамперед, на сильних сторонах дитини та її розвитку; *зв'язок*, що виявляється у поєднанні найважливіших елементів освітнього простору; *професіоналізм фахівців*, які працюють з учнями; *оптимізм*, що проявляється у вірі учнів з ООП в те, що можна отримати ефективну підтримку та подолати бар'єри [81, с. 38].

Таким чином, «адаптування» у навчанні учнів з ООП охоплює всі заходи, які здійснює команда супроводу, спрямовані на підтримку цієї категорії дітей, щоб вони могли розвиватися, навчатися та досягати успіху в загальноосвітніх закладах так само, як і учні з типовим розвитком [125; 135].

Побудова адаптивного освітнього простору в закладі освіти ґрунтується на двох взаємопов'язаних процесах: трансформації умов шкільного середовища – адаптуванні умов шкільного середовища та спеціальній організації освітнього процесу – адаптуванні освітніх вимог [81, с. 38; 135, с. 93].

Адаптування освітнього середовища до потреб учнів з ООП починається з підготовки умов *шкільного простору* в цілому. За Й. Скібською, його організація відбувається у таких сферах як: кадрове забезпечення, архітектурна доступність закладу освіти та облаштування приміщень, співпраця з учнівською спільнотою, батьками та місцевою громадою [135, с. 93].

Методична та фахова підготовка педагогів і фахівців, які працюють з учнями з ООП, передбачає підвищення обізнаності педагогів щодо правильної організації освітнього процесу відповідно до потреб і можливостей дитини; налагодження взаємодії з фахівцями, що надають спеціалізовану допомогу (наприклад, вчителями спеціальної освіти, психологом, логопедом, реабілітологом та іншими спеціалістами), а також налагодження взаємодії з батьками (законними представниками дитини), фахівцями психолого-педагогічного консультаційного центру та команди супроводу в процесі роботи з учнем.

Забезпечення доступності шкільної будівлі та пришкільної території включає адаптування їх архітектури до потреб дітей з ООП (наприклад, шляхом будівництва пандусів, встановлення підйомників для сходів, облаштування ресурсної кімнати тощо), а також розробку та впровадження програми початкової адаптації дитини до нового шкільного середовища. Така програма адаптації може проводитися в кінці навчального року, що передуює приходу дитини до школи, за участю її батьків та вчителя, який працюватиме з нею у наступному навчальному році.

Обладнання усіма необхідними засобами класних кімнат і спеціалізованих кабінетів стосується оснащення класів матеріалами та допоміжними засобами, що сприяють сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу дітьми з ООП; адаптації та підготовки приміщень для проведення занять у межах терапевтичної роботи з дитиною; забезпечення необхідними адаптивними меблями (стільцями та столами); зручної організації простору класної кімнати, що полегшує функціонування дітей з порушеннями розвитку.

Підготовка учнівського колективу передбачає розвиток адекватного ставлення учнів школи до співпраці та надання допомоги іншим особам, незалежно

від їхніх психофізичних особливостей; підготовку учнівства до прийому та навчання учнів з ООП (наприклад, шляхом організації зустрічей з волонтерами, фахівцями і терапевтами, які працюють з дітьми та молоддю з особливостями психофізичного розвитку). Важливою є підготовка і самих учнів з ООП до перебування та здійснення навчальної діяльності у закладі освіти. Вона проводиться фахівцями школи шляхом удосконалення навичок участі дітей, що мають освітні труднощі, в заняттях і заходах, спрямованих на підтримку їхнього розвитку та покращення порушених функцій відповідно до індивідуальних потреб і можливостей.

Розбудова співпраці з батьками учня з ООП полягає у наданні їм підтримки щодо навчання і виховання дитини вдома та спільної участі в терапевтичних заходах. *Співпраця з місцевою громадою* відбувається шляхом долучення дітей з ООП та їхніх родин до заходів, організованих місцевою громадою, наприклад, таких як День сім'ї, вистави у місцевому театрі тощо.

На відміну від конструктивних змін до умов шкільного простору, *адаптування освітніх вимог* стосується планування та впровадження освітнього процесу для учнів з ООП у такий спосіб, щоб мотивувати їх наполегливо працювати та докладати зусиль для здобуття нових знань і навичок, а також заохочувати їх до подолання викликів. Адаптування освітніх вимог передбачає відповідний вибір методів і форм роботи для засвоєння змісту навчальної програми. У цьому аспекті загальною практикою для педагогів є орієнтація на зону найближчого розвитку дитини, тобто того рівня її актуальних знань, умінь та навичок, на якому вона готова до діяльності під керівництвом дорослих і які потребують першочергової підтримки. Робота під супроводом вчителя дозволяє учням зміцнити віру у власні сили, виконувати завдання на рівні своїх індивідуальних можливостей, уникаючи відчуття неминучої невдачі [135, с. 93].

Освітні вимоги, що потребують адаптування для учнів з ООП, включають зміст матеріалу відповідно до можливостей учнів, способів виконання завдань, перевірки завдань, мотивування та оцінювання учнів, а також методів комунікації з ними [135, с. 93]. *Адаптування змісту навчального матеріалу з урахуванням*

індивідуальних потреб і можливостей учнів реалізуються шляхом змін до його обсягу та рівня складності. *Адаптування способу виконання завдань* охоплює вибір завдань, що відповідають особливостям сприйняття дитини; звернення до конкретних фактів або подій у житті дитини та її сенсорного досвіду; відповідний добір форм і методів роботи, навчальних ресурсів і посібників, що сприяють вивченню або закріпленню навчального матеріалу. *Адаптування способу перевірки знань* включає збільшення робочого часу на перевірку вивченого матеріалу; поділ матеріалу на менші частини; виконання завдання усно (з урахуванням альтернативних методів комунікації) або письмово, виконання завдань за допомогою комп'ютера, планшета або інших технічних засобів. *Адаптування способу і типу комунікації* з учнями полягає у використанні альтернативних методів комунікації; формулювання чітких і коротких інструкцій, простих тверджень та запитань; повторення запитань або інструкцій кілька разів; надання додаткових пояснень і вказівок до завдань тощо. *Адаптування методів і форм оцінювання* виявляється у розробленні системи оцінювання, що враховує можливості та потреби дитини з ООП, яка не тільки контролює рівень індивідуальних досягнень учня, а й мотивує його до подальшої роботи.



Рис. 1.2. Польська модель адаптування освітнього простору для учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання (за Й. Скібською).

Польська модель адаптування освітнього простору для учнів з ООП представлена на Рисунку 1.2. Кількість компонентів, зв'язки та взаємозв'язки між ними свідчать про ґрунтовний і комплексний підхід педагогів до адаптування умов фізичного середовища та освітніх вимог для цієї категорії учнів.

Потреби конкретного учня з ООП в адаптуванні умов середовища та освітніх вимог зазначаються в його Індивідуальній освітньо-терапевтичній програмі (її шаблон представлено в Додатку А). В основі її розробки лежить міждисциплінарна оцінка рівня функціонування дитини, яка містить інформацію про сильні сторони учня та сторони, що лише формуються, тобто рівень розвитку, психофізичні обмеження та освітні труднощі.

Оцінку рівня функціонування дитини здійснює його команда супроводу [135, с. 93]. Втім, у деяких випадках (наприклад, якщо є підозра на наявність у дитини інтелектуальних порушень або перебування в складних життєвих обставинах) може знадобитися додаткова спеціалізована діагностика, яка проводиться психологом, спеціальним педагогом, логопедом та, за необхідності, неврологом або дитячим психіатром. З'ясування причин освітніх труднощів впливає на обрання відповідних методичних рекомендацій і терапевтичних заходів. Тому чим точніше визначено фактори порушення розвитку, тим краще будуть визначені потреби дитини та буде надана відповідна педагогічна та психологічна підтримка.

Індивідуальна освітньо-терапевтична програма складається з двох частин – освітньої та терапевтичної. Освітню частину програми складають вчителі та фахівці, які працюють з дитиною у співпраці з батьками, на основі міждисциплінарної оцінки рівня функціонування учня. До розроблення терапевтичної частини програми залучаються спеціалісти, які проводили спеціалізовану діагностику дитини.

Адаптування умов фізичного середовища та освітніх вимог в Індивідуальній освітньо-терапевтичній програмі перелічуються у таблиці, що йде одразу після блоку міждисциплінарної оцінки рівня функціонування дитини та його освітніх та терапевтичних цілей, визначених командою супроводу (див. Додаток А). Обсяг і

методи адаптування освітніх вимог відповідно до індивідуальних освітніх потреб і психофізичних можливостей учня встановлюються командою супроводу з опорою на законодавчі документи про освіту та нормативно-правові акти Міністра національної освіти Республіки Польща (Закон «Про освіту» від 14 грудня 2016 року, Постанова Міністра національної освіти від 9 серпня 2017 року про умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та молоддю з інвалідністю, соціально дезадаптованими та дітьми з групи ризику; Постанова Міністра національної освіти від 3 серпня 2017 року про оцінювання, класифікацію та підтримку учнів у державних школах).

Адаптування освітніх вимог містять адаптації викладання (ті зміни до форм та методів, які застосовує педагог під час роботи з учнем з ООП в класі) та адаптації оцінювання (зміни до умов проведення тестів та іспитів відповідно до освітніх потреб і можливостей учня) [135, с. 16].

Для адаптування викладання учасники команди супроводу можуть використовувати різні каталоги адаптацій, наявні як у багатьох спеціалізованих друкованих та інтернет джерелах, так і на електронних сторінках польських шкіл.

Одним із потужних цифрових ресурсів є сайт Центру розвитку освіти (Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE): <https://ore.edu.pl/>) [118] – державний електронний ресурс для професійного розвитку вчителів загальнонаціонального рівня, підпорядкований Міністерству освіти і науки Республіки Польща.

Реалізацію адаптування освітніх вимог для учнів з ООП на заняттях здійснюють вчителі. Ефективність підтримки, яку вони надають шляхом адаптування складових освітнього простору, вимірюється під час проведення регулярного моніторингу навчальних та розвиткових досягнень учня, а також повторної оцінки рівня функціонування дитини [135, с. 94]. Таким чином, результативність заходів, спланованих та зафіксованих командою супроводу в Індивідуальній освітньо-терапевтичній програмі, залежить від правильно організованої оцінки рівня функціонування учня; партнерської взаємодії між вчителями, фахівцями та батьками дитини у визначенні особливих освітніх потреб; чіткому формулюванню цілей та якісному розробленню процедур для їх досягнення;

співпраці всіх учасників команди супроводу у впровадженні індивідуальної програми та регулярному моніторингу її компонентів; професійній реалізації терапевтичних заходів, що «пронизують» навчальну діяльність та впливають на досягнення учнем академічних цілей.



Рис. 1.3. Етапи роботи команди супроводу учня з ООП щодо адаптування освітніх вимог (польська модель).

Етапи роботи з учнем з ООП відповідно до Індивідуальної освітньо-терапевтичної програми відображено в схемі на Рисунку 1.3.

У системі освіти Польщі адаптація умов проведення тестів та іспитів для учнів або випускників з ООП передбачає створення рівних можливостей з їхніми однолітками, що мають типовий розвиток. Це досягається завдяки використанню спеціального обладнання, додаткових навчальних ресурсів, збільшенню тривалості оцінювання, а також залученню фахівців, які забезпечують комунікацію та технічну підтримку учнів з ООП. Центральна екзаменаційна комісія надає докладні рекомендації щодо способів адаптації тестів до типу порушення або індивідуальних освітніх потреб учнів, що гарантує єдність підходів і прозорість процедур.

Педагогічна рада школи визначає конкретні форми адаптації відповідно до потреб кожного учня, а голова екзаменаційної комісії відповідає за практичне забезпечення їх реалізації [129]. Така система демонструє високий рівень нормативного та організаційного забезпечення інклюзивного оцінювання в польській освіті, орієнтованого на принципи справедливості та доступності.

У своїх дослідженнях польські науковці та педагоги висвітлюють застосування адаптування освітніх вимог з урахуванням *нозологічного* або *дидактичного критеріїв*. Відповідно до типу порушення (нозологічний критерій) досліджують ефективність адаптації для учнів з РАС [120], дислексією [57; 123], емоційно-поведінковими порушеннями [136], порушеннями зору [146], порушеннями слуху [71], інтелектуальними порушеннями [44]. Згідно з особливостями навчальної дисципліни (дидактичний критерій), польські науковці вивчають адаптування освітніх вимог для учнів з ООП на уроках польської мови [123], математики [82], іноземних мов [56; 119] тощо.

Отже, у Республіці Польща навчання учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання здійснюється за належної організації освітнього процесу на законодавчому рівні та рівні впровадження інклюзивної практики. Держава забезпечує юридичні рамки для підтримки закладів освіти, удосконалюючи правові процедури, а школи створюють умови для індивідуалізації навчання учнів з ООП відповідно до їхніх потреб і можливостей. Для цього педагоги в закладах освіти адаптують шкільне середовище та освітні вимоги.

Інклюзивний освітній простір в польській моделі роботи з учнями з ООП організовується з урахуванням фізичних, когнітивних та емоційних потреб цієї категорії дітей. Це передбачає безбар'єрне фізичне середовище, доступ до класів, ресурсних кімнат та інших спеціалізованих приміщень, а також застосування допоміжних технологій; робота з учнівським колективом, підготовці педагогів, взаємодії з батьками учнів та місцевою громадою з метою сприяння прийняттю, взаємоповазі та співпраці всіх учасників освітнього процесу. Адаптації освітніх вимог охоплюють зміст навчальної програми, засобів комунікації, способів виконання завдань та перевірки знань учнів, а також методів оцінювання. В освітній

практиці Польщі адаптуванню освітніх вимог для учнів з ООП приділяється значна увага, починаючи з визначення потреби в спеціальній освіті, створення командою супроводу Індивідуальної освітньо-терапевтичної програми (ІРЕТ), планування індивідуальних адаптацій, їх створення й впровадження та подальшої оцінки ефективності. Міністерство національної освіти Республіки Польща, афілійовані ним осередки та науковці надають підтримку педагогам з питань створення та застосування адаптацій, а також підвищення їх ефективності.

1.3. Аналіз досліджень з проблеми адаптування освітніх вимог для дітей з особливими освітніми потребами в Україні

Після проголошення незалежності пріоритетом державної освітньої політики в Україні стало забезпечення доступу дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку до якісної освіти разом зі своїми однолітками з типовим розвитком. Відповідно до демократичних і європейських принципів поступово була реформована та осучаснена законодавча база для підтримки рівних можливостей у сфері освіти, що відображено в Конституції України, Законі «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.) тощо. Важливим кроком стало впровадження інклюзивного навчання на усіх рівнях освіти, що гарантує право осіб з ООП здобувати освіту в різних типах закладів, використовувати індивідуальні та дистанційні форми навчання, застосовувати для навчання асистивні (допоміжні) технології й отримувати психолого-педагогічну підтримку. У 2021 році нормативно визначено категорії освітніх труднощів та рівні підтримки, які враховують індивідуальні потреби кожного здобувача освіти [17]. Це закріпило розуміння того, що поняття «особливі освітні потреби» охоплює не лише дітей з інвалідністю, а й учнів, які мають інші труднощі або потребують додаткової підтримки в освітньому процесі [26, с. 206-207].

Сучасні освітні реформи в Україні спрямовані на створення інклюзивного безбар'єрного середовища, що забезпечує охоплення освітою усіх дітей, незалежно

від їхніх індивідуальних можливостей. До основних напрямів реформування освіти належать: розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), що надають психолого-педагогічну підтримку дітям з ООП і їхнім родинам; створення інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти; розроблення командами супроводу учнів з ООП індивідуальних навчальних планів, адаптованих до потреб кожного учня; забезпечення доступності освітньої інфраструктури (оснащенню шкіл засобами для дітей із порушеннями зору, слуху чи опорно-рухового апарату); облаштування ресурсних кімнат; упровадження цифрових технологій, що сприяють індивідуалізації навчального процесу та розвитку комунікативних і когнітивних навичок дітей з ООП; підвищення кваліфікації педагогів [40, с. 250].

Останніми роками, у межах реалізації концепції Нової української школи [4] та запровадження нових освітніх стандартів [23], націлених на підвищення якості навчання й урахування потреб учнів, зокрема дітей з ООП, відбулися суттєві зміни в системі початкової освіти – здійснюється адаптація навчальних програм і методик викладання, а також підготовка педагогів до роботи з цією категорією дітей, ведеться робота над забезпеченням фізичної доступності закладів освіти, оновлюється нормативно-правова база та запроваджуються освітні стратегії та ініціативи, покликані розширити права і можливості осіб з ООП [40].

У 2024 році Міністерство освіти і науки України розробило Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [20]. Документ орієнтовано на формування єдиної державної політики у сфері інклюзивної освіти відповідно до міжнародних стандартів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, та національних пріоритетів. Основу Стратегії становлять принципи доступності, рівності можливостей, інтеграції в суспільство, якості освіти та партнерства з батьками, що мають забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту незалежно від індивідуальних особливостей розвитку чи стану здоров'я [40].

Згідно зі Стратегією, одна з пріоритетних цілей полягає у гарантуванні доступу до якісної освіти кожній дитині з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей, створення умов для всебічного розвитку та реалізації її потенціалу

[20]. Для цього держава спрямовує зусилля на створення необхідних умов для надання підтримки всім учасникам освітнього процесу, зокрема на підвищення компетентності педагогів для організації та забезпечення освіти для учнів з ООП; створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти; забезпечені закладів освіти необхідними ресурсами для надання якісної освіти залежно від потреб і можливостей учнів та відповідно до державних освітніх вимог [20; 23]. Відтак, забезпечення успішності всіх учнів класу, у тому числі й учнів з ООП, з метою розвитку їх потенціалу, соціалізації, підготовки до самостійного життя та професійної діяльності постає одним із завдань педагогів в інклюзивному освітньому просторі.

Забезпечення ефективності інклюзивного навчання відбувається за умови індивідуалізації освітнього процесу, тобто врахування можливостей, потреб, здібностей та інтересів усіх учнів, у тому числі й учнів з ООП. Інтенсивність індивідуалізації навчання залежить від типу *освітніх труднощів*, ступеню їх прояву та рівня підтримки, якого потребує учень з ООП [1, с. 9; 17].

Термін «освітні труднощі» визначається як труднощі в навчанні, що впливають на процес здобуття освіти та результати навчання учнів у закладі освіти відповідного рівня. Освітні труднощі, які виявляються у процесі розвитку та навчання дітей з ООП, зумовлені різними причинами: порушеннями або особливостями психофізичного розвитку (фізичними, сенсорними, моторними, мовленнєвими та мовними) та соціоадаптаційними (особистісними, поведінковими, середовищними) [8, с. 22]. Освітні труднощі відрізняються за сферою розвитку дитини – когнітивною, мовленнєвою, фізичною, психоемоційною та навчальною. До основних категорій освітніх труднощів належать інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні та соціоадаптаційні (соціокультурні) [8, с. 22; 17].

Залежно від психофізичного стану розвитку дитини, її здібностей і нахилів, умов розвитку та навчання, а також інших соціально-освітніх та побутових чинників, освітні труднощі мають різноступеневі прояви від незначного до найтяжчого: 1 ступінь (незначні), 2 ступінь (легкі), 3 ступінь (помірні), 4 ступінь (тяжкі) та 5 ступінь (найтяжчі).

На Рисунку 1.4. наведено класифікацію освітніх труднощів за категоріями, причинами, сферами розвитку та ступенями прояву:



Рис. 1.4. Класифікація освітніх труднощів.

Категорія освітніх труднощів та ступінь їх прояву є підґрунтям для надання психолого-педагогічної підтримки дітям з ООП. Вона має п'ятирівневу структуру, кожен рівень якої окреслюється нормативно затвердженими чинниками:

- критеріями визначення освітніх труднощів;
- умовами забезпечення та фінансуванням;
- шляхами та способами реалізації індивідуальної освітньої траєкторії (надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, організація освітнього процесу, педагогічного асистування), облаштуванням освітнього середовища (застосування універсального дизайну, розумного пристосування) та наданням соціальних послуг (асистентом учня, перекладачем жестової мови);

- підтримкою ІРЦ впродовж навчального року і забезпеченням допоміжними засобами навчання;
- оцінюванням результатів навчання (відповідних критеріїв оцінювання, проведенням процедури оцінювання), подовженням строків отримання освіти [8, с. 23].

З огляду на освітні труднощі та ступінь їх прояву, рівень підтримки здобувачів освіти має визначатися індивідуально. Рівень підтримки – це система допомоги учням з труднощами в навчанні, що враховує їхні потреби й інтенсивність освітніх бар'єрів. Визначення рівня підтримки на основі характеру освітніх труднощів є базою для формування індивідуальної моделі супроводу та визначення необхідних корекційно-розвиткових послуг [8, с. 23].

В Україні категорію освітніх труднощів, ступінь їх прояву та рівень підтримки учня з ООП визначають фахівці ІРЦ та надають відповідні рекомендації педагогам закладів освіти щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії дитини у вигляді висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку її розвитку.

Педагоги та фахівці зі спеціальної освіти разом з адміністрацією закладу освіти школи, батьками учнів з ООП, залученими спеціалістами та фахівцями ІРЦ об'єднуються у команди психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП. Команда супроводу створюється для кожного учня з ООП. На основі ознайомлення з висновком ІРЦ, учасники команди супроводу здійснюють додаткове спостереження за дитиною, деталізують рекомендації фахівців ІРЦ і складають Індивідуальну програму розвитку конкретного учня з ООП (див. Додаток Б) та, за потреби, його Індивідуальний навчальний план (ІНР) [22, с. 116-117]. Закон України «Про освіту» (2017 р.) визначає, що «ІНР – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини задля визначення конкретних стратегій і підходів до навчання» [6]. Реалізація цілей розвитку і навчання дитини здійснюється командою супроводу –

педагогами та фахівцями школи (або залученими спеціалістами) відповідно індивідуальних освітніх потреб учня: психологом, логопедом, вчителем спеціальної освіти, реабілітологом та ін. Моніторинг виконання ІПР, перегляд і внесення змін здійснюється командою супроводу і проводиться двічі на рік (за потреби, частіше). Отже, ІПР є документом, що визначає індивідуальну освітню траєкторію учня з ООП, окреслює план дій педагогів щодо організації освітнього процесу, постійно переглядається та коригується, сприяє взаємодії між закладом освіти і батьками дитини, відображає динаміку її розвитку [22, с. 37].

Етапи індивідуального планування і впровадження ІПР для учня з ООП в інклюзивному освітньому просторі представлено на Рисунку 1.5.

В освітній практиці індивідуалізація навчання учнів з ООП впроваджується шляхом здійснення *адаптацій* середовища, матеріалів, ресурсів, методів навчання та оцінювання, або *модифікацій* змісту навчання [1, с. 9; 12, с. 80; 22, с. 162]. Згідно із Законом України «Про освіту» (2017 р.), адаптації і модифікації використовуються «з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами» [6].

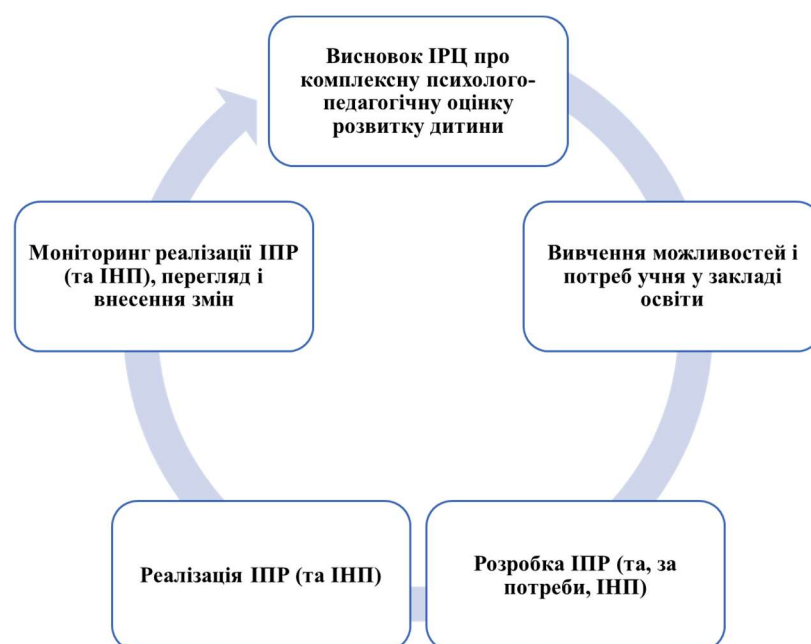


Рис. 1.5. Етапи планування і впровадження ІПР для учня з ООП в інклюзивному освітньому просторі (українська модель).

Адаптації у навчанні передбачають зміну організації та способів подання матеріалу, не порушуючи його зміст і складність [30, с. 9]. Вони спрямовані на пошук і розроблення способів представлення інформації вчителем і вивчення предмету дитиною з ООП з урахуванням особливостей її сприйняття; використання додаткових засобів і матеріалів (карток, інструкцій, правил тощо); розроблення та формування способів перевірки засвоєння знань і навичок та оцінювання [2; 30, с.9].

Адаптації стосуються організації *фізичного середовища* (зміни в організації/облаштуванні класної кімнати, порядок розміщення робочих місць учнів, розподіл на групи тощо), *навчального процесу* (використання методів, зміни у проведенні навчальних занять, наданні навчальних матеріалів тощо), *пристосування матеріалів до індивідуальних потреб учнів* [9; 22; 33].

Адаптації на рівні *фізичного середовища* передбачають структурування класного приміщення, а саме: визначення зон для певної діяльності та їх меж за допомогою візуальних опор (наклейок, кольорових стрічок, фігур тощо) для того, щоб зробити освітнє середовище зрозумілим і керованим. Під час планування шкільного простору (школи, класів чи інших приміщень) педагогам необхідно враховувати різні зони: навчальні (для проведення занять), ігрові (для ігор та інших рухових занять), «живої природи» (для спостережень за рослинами, тваринами) та релаксаційні (для відпочинку та усамітнення дитини) [22, с. 163].

Для подолання учнями з ООП труднощів в організації процесу навчання, педагоги застосовують прийоми візуалізації різноманітних аспектів навчальної діяльності: візуальний розклад, дошка пріоритетів «спершу-потім», картки-підказки, візуальні підказки для спільної діяльності в групі з однолітками. Так, візуальний розклад – це візуальна підтримка у вигляді фотографій, картинок або слів, які можна розміщувати на видному місці у класі або окремо для учня з ООП. Мета розкладу – активізувати дитину до певної послідовності дій: події, які будуть відбуватися протягом тижня, розпорядок дня, структура одного заняття [22, с. 163].

Адаптації на рівні *матеріалів та ресурсів* охоплюють: використання матеріалів різного рівня складності та різного формату (друкованих, відео- та

аудіозаписів), альтернативних матеріалів, засобів і обладнання (диктування тексту на диктофон, малювання картинок, збільшені або зменшені матеріали, калькулятор, комп'ютер), адаптаційних пристроїв (ручки, що стирають, олівці та маркери збільшеного розміру, адаптивні ножиці), адаптація матеріалу підручника за допомогою виокремлення різними кольорами слів для привернення уваги, використання перегородок [22, с. 164].

Адаптації на рівні методів навчання включають залучення однокласників до надання допомоги учневі з ООП, проведення уроку двома вчителями (застосування методу «спільного викладання»), зменшення кількості математичних прикладів для виконання за збереження рівня складності, повторення або повторне пояснення матеріалу в різних формах (усно, письмово, з використанням аудіозапису), прохання учня повторити завдання, виділення ключових думок у тексті за допомогою маркера тощо [22, с. 164-165].

Адаптації на рівні оцінювання учнів з ООП передбачають надання учневі можливості виконати завдання у довільному форматі (наприклад, скласти звіт у вигляді листа, запропонувати свій варіант завершення оповідання тощо), надання учням з ООП додаткового часу на виконання письмових завдань, дозволити відповідати на меншу кількість запитань, залучати асистента вчителя для допомоги із письмовим завданням тощо [22, с. 165]. Оцінювання здійснюється індивідуально з урахуванням темпу роботи та рівня складності завдань; підтримка асистента чи вчителя має бути орієнтована на допомогу з розумінням дитиною завдання, а не на виконання замість неї [15; 31].

На відміну від адаптацій, модифікації полягають у спрощенні, скороченні або ущільненні змісту навчальної програми відповідно до можливостей учня з ООП, його участі у вибіркових видах діяльності та виконання окремих завдань. Вони реалізуються у межах загального тематичного плану класу, але з адаптованими матеріалами, темпом і способом опрацювання через зниження вимог до рівня знань учня [9, с. 65]. За використання модифікацій оцінювання учня здійснюється з опорою на окремо розроблену систему, яка враховує індивідуальні можливості дитини [15; 31].

Модель адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Україні представлена на Рисунку 1.6.:

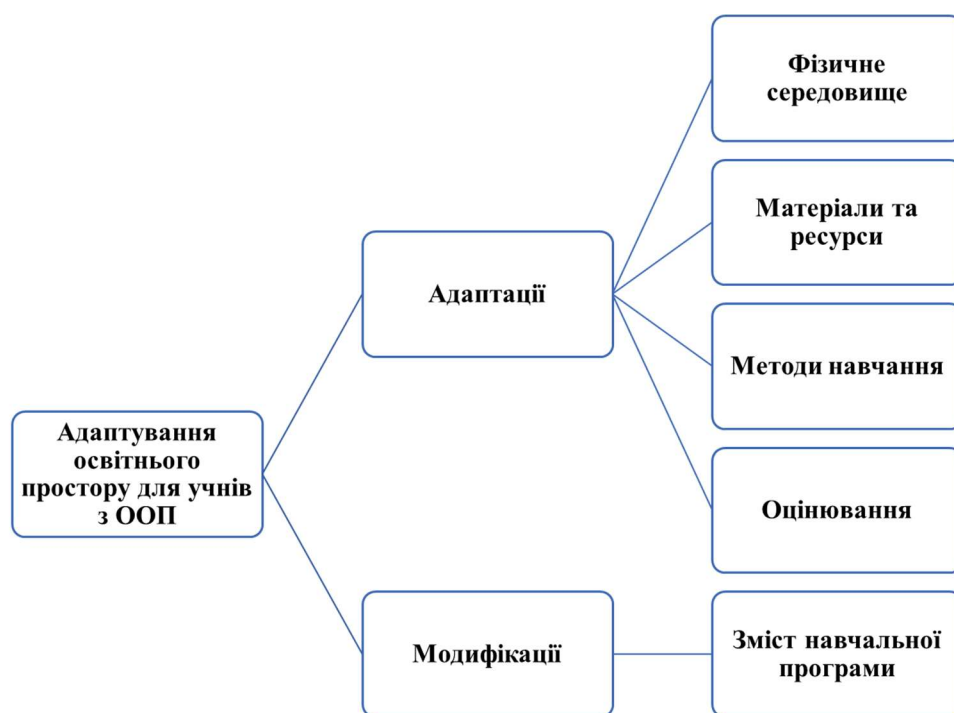


Рис.1.6. Адаптування освітнього простору для учнів з ООП
(українська модель).

У цілому, добір адаптацій та модифікацій командою супроводу учня з ООП залежить від категорії освітніх труднощів, ступеню їх прояву та рівня підтримки, якого потребує дитина.

За *першого рівня підтримки*, освітні труднощі носять поодинокий несистемний характер, а тому підтримка в освітньому процесі є зазвичай нетривалою, епізодичною та надається у формі додаткових занять з навчальних предметів або консультацій; навчання відбувається за загальними підручниками та матеріалами, на основі загальних підходів та загальних критеріїв оцінювання [8, с. 25]. Адаптації на цьому рівні підтримки не передбачені.

Другий рівень підтримки пов'язаний з наявністю незначних, легких освітніх труднощів у дітей з ООП, зокрема особливостей взаємодії, мобільності, спілкування. Індивідуальна освітня траєкторія на цьому рівні підтримки

реалізується шляхом розроблення та виконання ІПР та індивідуального навчального плану (за потреби), які створює команда психолого-педагогічного супроводу закладу освіти [8, с. 26].

Навчання відбувається з використанням загальних підручників та матеріалів, за потреби, здійснюється адаптація загальних підручників та матеріалів; передбачається використання ресурсної кімнати (за потреби). При проведенні оцінювання за загальними критеріями результатів навчання цих учнів можуть здійснюватися адаптації за часом та змістом, наприклад, збільшення часу на виконання завдань, зменшення кількості завдань, використання різних форм роботи – тестів, усних опитувань, аудіо завдань тощо [8, с. 26].

Третій рівень підтримки учня з ООП пов'язаний з наявністю порушень у кількох сферах психофізичного розвитку дитини, що значно впливають на її функціонування у закладі освіти. Такі учні потребують розроблення ІПР та індивідуального навчального плану, застосування адаптацій змісту навчання; використання допоміжних засобів навчання, забезпечення додатковою підтримкою [8, с. 28].

Адаптація змісту навчання здійснюється вчителем спільно з асистентом. Асистент вчителя – це педагогічний працівник, що, відповідно до чинних нормативно-правових документів, забезпечує належну організацію навчання учнів з ООП [24, с. 11].

Результати навчання дітей з ООП визначаються на основі загальних критеріїв оцінювання та з урахуванням (за наявності) індивідуального навчального плану. Під час оцінювання можливо враховуються адаптації за часом та змістом [8, с. 28].

Учні з *четвертим рівнем підтримки* потребують створення ІПР, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо; допоміжних засобів навчання; підтримки асистента вчителя та асистента дитини – особи (один із батьків, уповноважена ними особа або соціальний працівник), яка, на відміну від асистента вчителя, не є педагогічним працівником і не втручається в освітній процес, а

супроводжує учня під час уроків та позакласної роботи, допомагає у пересуванні, переодяганні, харчуванні дитини в школі тощо [24, с. 27-28].

За четвертого рівня підтримки основні заходи ІПР узгоджуються з індивідуальним планом реабілітації дитини. З метою повноцінної організації освітнього процесу складається індивідуальний навчальний план. Навчання відбувається за адаптованим розкладом, що передбачає відвідуванням лише окремих уроків, зазначених в індивідуальному навчальному плані [8, с. 29-30].

Під час навчання дітей з тяжким ступенем прояву освітніх труднощів застосовується адаптація загальних підручників та матеріалів, також можуть використовуватися підручники для спеціальних шкіл та додаткові матеріали для опанування освітньої програмою. Обов'язковою умовою є використання допоміжних засобів навчання, наприклад, індивідуальні прилади, пристрої, гаджети тощо. За потреби, прилаштовується місце навчання дитини, у закладі освіти облаштовується ресурсна кімната [8, с. 31].

Учні, що потребують *п'ятого рівня підтримки*, мають значні або комплексні порушення психофізичного розвитку, що призводять до інвалідності та ускладнюють функціонування дитини та її соціалізацію. Ці учнів потребують адаптації освітнього середовища, а саме: розроблення та виконання ІПР, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, застосування допоміжних засобів, технологій та обладнання. Обов'язковою є підтримка асистента вчителя, який допомагає розробляти модифікований розклад відповідно до ІПР, та асистента дитини, який, зокрема, надає допомогу при відвідуванні учнем корекційно-розвиткових занять.

У процесі навчання учнів, що потребують *п'ятого рівня підтримки*, використовуються підручники для спеціальних шкіл і різноманітні дидактичні матеріали, застосовуються допоміжні технології розвитку тощо. Відповідно до потреб учня, здійснюється спеціальна організація місця навчання, використовуються різні засоби навчання, облаштовується ресурсна кімната. Оцінювання результатів навчання цієї категорії учнів проводиться за умов

адаптації процесу проведення оцінювання з урахуванням психофізичних труднощів та індивідуальних потреб [8, с. 31-32].

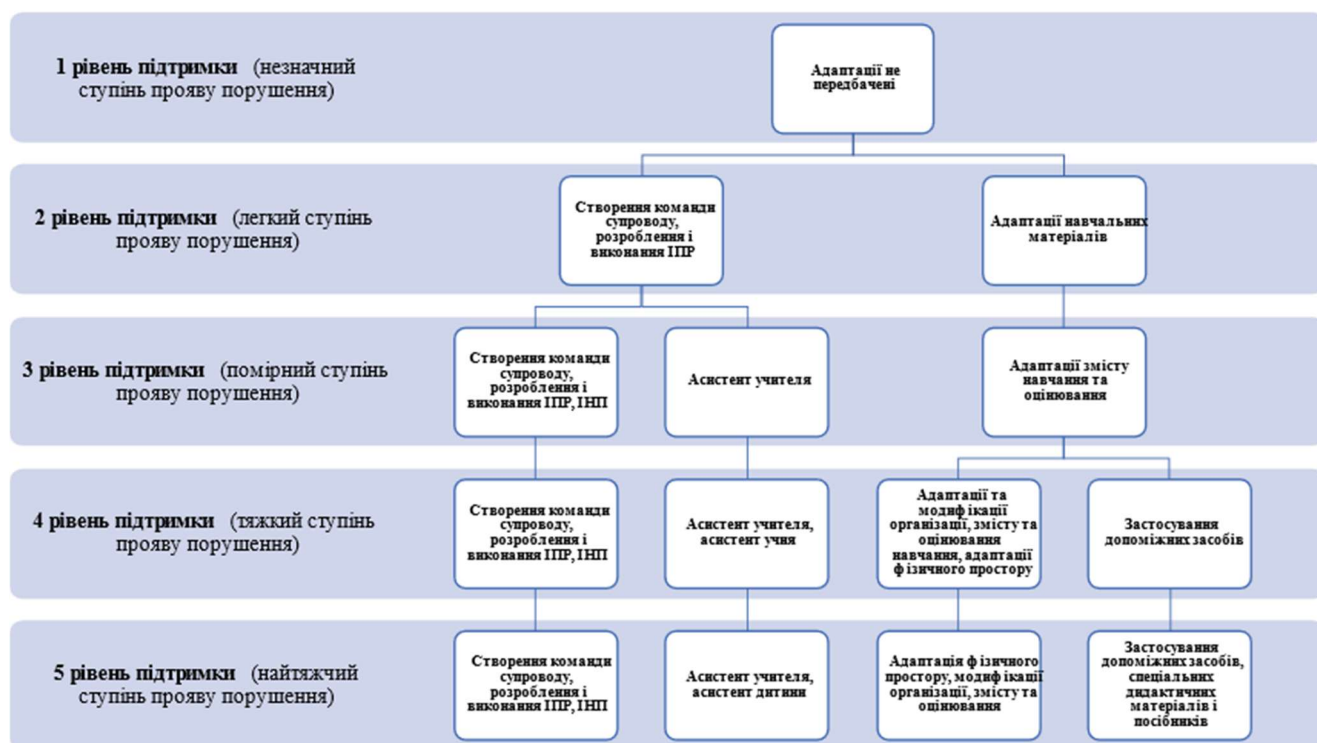


Рис. 1.7. Адаптування освітнього простору для учнів з ООП за рівнями підтримки в умовах інклюзивного навчання.

Адаптування освітнього простору для учнів з ООП за рівнями підтримки в умовах інклюзивного навчання представлено на Рисунку 1.7.

Наразі українськими науковцями та педагогами розроблені посібники серії «Інклюзивне навчання», в яких представлені педагогічні підходи до індивідуалізації процесу навчання учнів з різними освітніми труднощами в умовах інклюзивного навчання, зокрема для учнів із порушеннями слуху [19; 35], зору [11; 18], інтелектуальними труднощами [27; 39], навчальними труднощами [34], мовленнєвими труднощами [25], РАС [5], РДУГ [32], синдромом Дауна [37], дитячим церебральним паралічем [38].

Отже, інклюзивна освіта в Україні є складовою державної освітньої політики, націленої на забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісної освіти. Законодавчі

зміни після проголошення незалежності закріпили право осіб з ООП на навчання у закладах різних типів. Упровадження інклюзивного навчання сприяло переходу від медичної до соціальної моделі розуміння порушення та орієнтації на індивідуальні потреби і можливості дитини. Адаптації та модифікації є основними засобами забезпечення індивідуалізації навчання для учнів з ООП. Адаптації передбачають зміну умов, методів і способів організації освітнього процесу без зміни змісту навчального матеріалу. Вони охоплюють адаптації середовища (просторове облаштування класу, візуальні опори), матеріалів (використання альтернативних засобів навчання та ресурсів), методів (індивідуальний темп, підтримка асистента) та оцінювання (варіативність форм перевірки знань). Такі зміни спрямовані на подолання освітніх труднощів – інтелектуальних, функціональних, фізичних, навчальних і соціоадаптаційних (соціокультурних), зумовлених психофізичними або соціоадаптаційними порушеннями. Модифікації стосуються зміни змісту навчальної програми, складності чи обсягу завдань відповідно до можливостей здобувача освіти з ООП. Вони забезпечують досягнення індивідуальних навчальних цілей з урахуванням індивідуального рівня розвитку. Добір конкретних адаптацій і модифікацій здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу, залежно від типу освітніх труднощів і рівня необхідної підтримки. Різноманітні посібники українських дослідників та педагогів є помічними у виборі оптимальних адаптацій освітнього середовища та модифікацій змісту навчання для учнів з ООП.

Висновки до першого розділу

У першому розділі нашого магістерського дослідження з'ясовано, що засвоєння загальноосвітньої програми учнями з ООП можливе за умови цілеспрямованого адаптування умов освітнього середовища, що передбачає зміни у підходах до навчання відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Сформульовано поняття «адаптування» як спеціального комплексу конструктивних змін, який цілеспрямовано, узгоджено

та послідовно здійснює команда супроводу учня з ООП з метою надання йому навчальної підтримки відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей в умовах інклюзивного навчання.

Визначено, що здійснення адаптацій є компетенцією педагогів і відображається в ІПР кожного учня з ООП. Розроблення адаптацій здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу з урахуванням нозологічного (тип порушення), та дидактичного (методи, форми та засоби навчання) критеріїв. Схарактеризовано основні види стратегій адаптування для учнів з ООП: стратегії адаптування умов середовища, засобів комунікації, змісту навчальної програми, викладання та оцінювання. Деталізовано типи адаптацій, які застосовуються у процесі викладання й оцінювання учнів з ООП, зокрема: адаптації презентації, відповіді, часу, розкладу, середовища, перевірки знань та використання підказок. Зазначено, що ці адаптації є важливим інструментом забезпечення участі учнів з ООП в освітньому процесі на рівних засадах з однолітками.

Установлено, що в Республіці Польща навчання учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання здійснюється за належної організації освітнього процесу на законодавчому рівні та рівні впровадження інклюзивної практики. Держава забезпечує юридичні рамки для підтримки закладів освіти, удосконалюючи правові процедури, а школи створюють умови для індивідуалізації навчання учнів з ООП відповідно до їхніх потреб і можливостей.

Зазначено, що для забезпечення індивідуалізації навчання заклади освіти В Польщі адаптують шкільний простір та освітні вимоги. Освітнє середовище в польських школах організовується з урахуванням фізичних, когнітивних та емоційних потреб дітей з ООП. Це передбачає безбар'єрність шкільного простору, доступ до класів, ресурсних кімнат та інших спеціалізованих приміщень, а також застосування допоміжних технологій. Значна увага приділяється роботі з учнівським колективом, підготовці педагогів, взаємодії з батьками учнів та місцевою громадою з метою сприяння прийняттю, взаємоповазі та співпраці всіх учасників освітнього процесу. Адаптації освітніх вимог охоплюють зміст

навчальної програми, засобів комунікації, способів виконання завдань та перевірки знань учнів, а також методів оцінювання.

Виявлено, що в освітній практиці Польщі адаптуванню освітніх вимог для учнів з ООП приділяється значна увага, починаючи з визначення потреби в спеціальній освіті, створення командою супроводу Індивідуальної освітньо-терапевтичної програми (ІРЕТ), планування, створення, впровадження та оцінки ефективності індивідуальних адаптацій. Міністерство національної освіти Республіки Польща та науковці надають підтримку педагогам з питань створення та застосування адаптацій, а також підвищення їх ефективності.

Підкреслено, що інклюзивна освіта в Україні є складовою державної освітньої політики, націленої на забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісної освіти. Законодавчі зміни після проголошення незалежності закріпили право осіб з ООП на навчання у закладах різних типів. Упровадження інклюзивного навчання сприяло переходу від медичної до соціальної моделі розуміння порушення та орієнтації на індивідуальні потреби і можливості дитини.

Визначено, що адаптації та модифікації є основними засобами забезпечення індивідуалізації навчання для учнів з ООП в освітній практиці України. Адаптації передбачають зміну умов, методів і способів організації освітнього процесу без зміни змісту навчального матеріалу. Вони охоплюють адаптації середовища (просторове облаштування класу, візуальні опори), матеріалів (використання альтернативних засобів навчання та ресурсів), методів (індивідуальний темп, підтримка асистента) та оцінювання (варіативність форм перевірки знань). Такі зміни спрямовані на подолання освітніх труднощів – інтелектуальних, функціональних, фізичних, навчальних і соціоадаптаційних (соціокультурних), зумовлених психофізичними або соціоадаптаційними порушеннями. Модифікації стосуються зміни змісту навчальної програми, складності чи обсягу завдань відповідно до можливостей здобувача освіти з ООП. Вони забезпечують досягнення індивідуальних навчальних цілей з урахуванням індивідуального рівня розвитку.

Зазначено, що добір конкретних адаптацій і модифікацій здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу, залежно від типу освітніх труднощів і рівня необхідної підтримки. Різноманітні посібники українських дослідників та педагогів є помічними у виборі оптимальних адаптацій освітнього середовища та модифікацій змісту навчання для учнів з ООП.

РОЗДІЛ 2.

СТАН ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГАМИ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ СТРАТЕГІЙ АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

2.1. Методика дослідження стану застосування педагогами стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в українських закладах освіти

Важливість забезпечення якості інклюзивного навчання в Україні та підвищення професійного рівня українських педагогів в організації навчання учнів з ООП зумовлює необхідність виявлення й систематизації стратегій адаптування освітніх вимог для цих здобувачів освіти. Відтак, *мета* емпіричної частини нашого дослідження полягає у вивченні стану застосування педагогами інклюзивних закладів освіти стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Україні.

Відповідно до мети, *завдання* констатувального експерименту нашої роботи включають:

- виокремити стратегії адаптування освітніх вимог, які потребують застосування для учнів з ООП в освітньому процесі;
- визначити й описати критерії та показники дослідження;
- розробити діагностувальний інструментарій для проведення емпіричного дослідження;
- провести анкетування педагогів українських закладів освіти з метою виявлення стану застосування адаптування освітніх вимог для учнів з ООП;
- узагальнити та проаналізувати результати емпіричного дослідження.

На основі аналізу наукових та методичних джерел, здійсненого у Розділі 1 магістерської роботи, нами визначено основні освітні вимоги, що потребують

адаптування для ефективної організації навчального процесу в інклюзивному освітньому просторі:

- вимоги до середовища (облаштування класу, школи, пришкольної території);
- вимоги до засобів комунікації (вербальної або невербальної альтернативної і допоміжної комунікації);
- вимоги до змісту (модифікації змісту навчання відповідно до індивідуальних можливостей учнів);
- вимоги до викладання (планування та організація заняття);
- вимоги до виконання (добір способів виконання завдань з урахуванням індивідуальних освітніх потреб);
- вимоги до оцінювання (вибір методів та форм оцінювання).

З опорою на перелічені стратегії адаптування освітніх вимог визначаємо *критерії* та показники нашої наукової розвідки, а саме:

1. Критерій *«Адаптування середовища»* відображає усвідомлення педагогами необхідності внесення змін до фізичного простору класу та школи з метою усунення бар'єрів в освітньому процесі для учнів з ООП; обізнаність щодо сучасних підходів до створення безпечного, розвивального й підтримувального середовища; а також сформованість умінь упроваджувати ці підходи в освітню практику.
2. Критерій *«Адаптування способів комунікації»* відображає рівень усвідомлення педагогами необхідності застосування альтернативних і допоміжних засобів комунікації відповідно до індивідуальних потреб учнів з ООП; обізнаність щодо їх різновидів і способів використання; а також здатність організовувати навчальний процес із урахуванням застосування учнями зазначених засобів.
3. Критерій *«Адаптування змісту»* відображає усвідомлення педагогами потреби в змінах до змісту навчання для дітей з різними освітніми труднощами та ступенем їх прояву; обізнаність щодо видів модифікацій,

які необхідно здійснити відповідно до освітніх потреб та можливостей учнів з ООП та вміння реалізовувати ці модифікації в інклюзивній освітній практиці.

4. Критерій *«Адаптування викладання»* описує усвідомлення педагогами важливості застосування адаптованих підходів до викладання з урахуванням індивідуальних особливостей та потенційних можливостей розвитку учнів; обізнаність педагогів щодо методів адаптування викладання та здатність застосовувати їх у роботі з учнями з особливими освітніми потребами.
5. Критерій *«Адаптування виконання завдань»* визначає розуміння педагогами ролі змін до виконання завдання, які потребують учні з ООП; обізнаність щодо способів адаптувати виконання завдань для цих учнів та вміння впроваджувати їх в освітню практику під час планування та проведення занять в інклюзивному класі.
6. Критерій *«Адаптування оцінювання»* виявляє розуміння вчителями важливості змін до оцінювання учнів з порушеним розвитком в інклюзивному освітньому просторі, обізнаність щодо методів і форм оцінювання учнів з ООП та здатність впроваджувати їх в освітню практику.

Визначення *показників до кожного критерію* ґрунтується на розумінні компетентності як поєднання ціннісних орієнтацій, знань та умінь педагога. В основу покладено триєдину структуру: *усвідомлення – обізнаність – уміння*, що відповідає складовим компетентності:

- *усвідомлення* відображає ціннісно-мотиваційний аспект, тобто розуміння педагогами важливості змін, їх значущості для забезпечення якісного освітнього процесу для учнів з ООП.
- *обізнаність* характеризує когнітивний складник компетентності, який передбачає знання педагогами змісту, форм, методів і прийомів адаптування освітніх вимог.

- *уміння* уособлює діяльнісно-практичну сторону, що виражається у здатності реалізовувати отримані знання в конкретних педагогічних ситуаціях та впроваджувати відповідні адаптації та модифікації в освітній практиці.

Отже, сформовані показники дають змогу комплексно оцінити рівень готовності педагогів до адаптування освітніх вимог: від усвідомлення цінності змін – через обізнаність щодо шляхів їх реалізації – до практичної здатності впроваджувати їх у навчально-виховний процес.

Схарактеризовані вище критерії та відповідні їм показники представлені в Таблиці 2.1.:

Таблиця 2.1.

Критерії та показники дослідження стану застосування педагогами стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП

№ з/п	Критерії	Показники
1.	<i>Адаптування середовища</i>	1.1. Усвідомлення педагогами потреби змін до умов фізичного простору класу та школи, які усувають бар'єри, зумовлені психофізичними порушеннями учнів з ООП, з метою створення безпечного, доступного та сприятливого освітнього середовища для їх навчання і соціалізації. 1.2. Знання інноваційних технологій перетворення фізичного простору класної кімнати та школи на безпечне, розвиваюче та підтримуюче середовище для всіх дітей. 1.3. Уміння впроваджувати стратегії адаптування середовища для учнів з ООП в інклюзивну освітню практику.

2.	<i>Адаптування способів комунікації</i>	2.1. Розуміння педагогами необхідності використання засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК) відповідно до індивідуальних потреб здобувача освіти з ООП. 2.2. Обізнаність щодо видів і засобів АДК, а також способів їх застосування. 2.3. Володіння вмінням організовувати навчальний процес з урахуванням застосування цих засобів.
3.	<i>Адаптування змісту</i>	3.1. Усвідомлення педагогами потреби в змінах до змісту навчання для дітей з урахуванням різних освітніх труднощів та ступеню їх прояву. 3.2. Обізнаність вчителів щодо видів модифікацій, які необхідно здійснити відповідно до освітніх потреб та можливостей учнів з ООП. 3.3. Уміння реалізовувати обрані модифікації в інклюзивній освітній практиці для осіб з ООП.
4.	<i>Адаптування викладання</i>	4.1. Усвідомлення педагогами важливості застосування адаптованих підходів до викладання з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей розвитку учнів з психофізичними порушеннями. 4.2. Знання груп адаптацій викладання. 4.3. Уміння ефективно застосовувати адаптації викладання в освітньому процесі для учнів з ООП.
5.	<i>Адаптування виконання завдань</i>	5.1. Розуміння педагогами значущості внесення змін до способів і форм виконання завдання, які потребують учні з різними ООП.

		5.2. Обізнаність педагогів про те, як адаптувати вимоги до виконання завдань для таких учнів. 5.3. Уміння впроваджувати ці адаптації в освітню практику під час планування та проведення занять в інклюзивному класі.
6.	<i>Адаптування оцінювання</i>	6.1. Розуміння вчителями важливості змін до оцінювання учнів з порушеним розвитком в інклюзивному класі. 6.2. Обізнаність щодо методів і форм оцінювання учнів з ООП. 6.3. Здатність до впровадження методів і форм оцінювання учнів з ООП в освітню практику.

Отже, проведення констатувального експерименту в межах нашого магістерського дослідження спрямоване на систематизацію стратегій адаптування освітніх вимог і виявлення стану їх застосування педагогами в українській освітній практиці. Виокремлені шість критеріїв – адаптування середовища, способів комунікації, змісту, викладання, виконання завдань та оцінювання – забезпечують комплексний підхід до аналізу професійної компетентності вчителів в інклюзивному освітньому просторі. Трирівнева структура показників – «усвідомлення, обізнаність, уміння» – дозволяє оцінити готовність учителів до адаптування освітніх вимог: від ціннісного розуміння значення змін – через обізнаність шляхів їх реалізації – до практичної здатності їх реалізовувати в освітньому процесі для учнів з ООП. Визначені критерії та показники створюють науково обґрунтовану основу для подальшого аналізу ефективності застосування педагогами різноманітних адаптацій у вітчизняному інклюзивному освітньому просторі.

2.2. Результати дослідження стану реалізації стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в Україні

Для реалізації завдань констатувального експерименту в межах нашого магістерського дослідження ми застосували метод онлайн-анкетування. Текст анкети представлено в Додатку В.

Структура запропонованої анкети складається із шести блоків, котрі відповідають шести критеріям дослідження, а саме: Блок I – критерій *«Адаптування середовища»*; Блок II – критерій *«Адаптування способів комунікації»*; Блок III – критерій *«Адаптування змісту»*; Блок IV – критерій *«Адаптування викладання»*; Блок V – критерій *«Адаптування виконання завдання»*; Блок VI – критерій *«Адаптування оцінювання»*.

Кожен блок анкети включає по п'ять пунктів, які містять твердження та запитання.

Перший, другий та третій пункти кожного блоку анкети містять твердження, для яких педагогам обирають одну відповідь, що найбільше відповідає їхній думці або діям. Для виявлення того, якою мірою ці твердження стосуються їхнього досвіду, респондентам подано п'ять варіантів відповідей: «повністю не згоден/на», «частково не згоден/на», «важко сказати», «частково згоден/на», «повністю згоден/на».

Зміст першого твердження у кожному блоці (запитання анкети 1, 6, 11, 16, 21, 26 – див. Додаток В) відображає ціннісно-мотиваційний аспект компетентності педагогів, усвідомлення ними важливості застосування змін у забезпеченні якісного освітнього процесу для учнів з ООП.

Друге твердження кожного блоку (запитання анкети 2, 7, 12, 17, 22, 27 – див. Додаток В) описує когнітивний складник компетентності педагогів, а саме: обізнаність щодо змісту, форм, методів і прийомів адаптування освітніх вимог.

Третє твердження у кожному блоці (запитання анкети 3, 8, 13, 18, 23, 28 – див. Додаток В) втілює діяльнісно-практичну сторону компетентності педагогів,

яка виражається у їхніх уміннях реалізовувати конкретні адаптації та модифікації в освітній практиці.

Оцінювання цих пунктів анкети здійснюється за шкалою Р. Лайкерта, де «повністю не згоден/на» відповідає 0 балів, а «повністю згоден/на» – 4 бали (див. Таблицю 2.2.).

Таблиця 2.2.

Варіанти відповіді	Бали
«повністю згоден/на»	4
«часткового згоден/на»	3
«важко сказати»	2
«частково не згоден/на»	1
«повністю не згоден/на»	0

Четвертий пункт у блоках анкети містить запитання (питання анкети 4, 9, 14, 19, 24, 29 – див. Додаток В), які дають змогу перевірити рівень знань ключових понять та дій педагогів, пов'язаних з адаптуванням освітніх вимог для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі. До запитань подано три варіанти відповіді, одна з яких правильна. У процесі заповнення анкети педагоги обрали ту відповідь, яка, на їхню думку, є правильною.

Оцінювання відповідей цієї групи проводилося за допомогою балів, де 0 бал надається за вибір неправильної відповіді, 1 бал – за вибір правильної відповіді.

У п'ятому пункті кожного блоку анкети (запитання анкети 5, 10, 15, 20, 25, 30 – див. Додаток В) змодельована практична ситуація (кейс), що передбачає застосування педагогами конкретних видів адаптацій. При цьому, кількість варіантів адаптацій не є обмеженою. Запропоновані кейси містять відкриті запитання, відповіді на які дозволяють встановити відповідність застосування педагогами різноманітних видів адаптацій до ситуації, та виявити актуальний репертуар (набір) змін і пристосувань у межах кожної зі стратегій, якими вони оперують у навчанні учнів з ООП.

Для оцінювання цього виду запитань анкети ми розподілили відповіді на дві групи:

- респонденти, що «не надали відповідь» або «надали неправильну відповідь» (поставили знаки «прочерк» чи «лапки», або прокоментували відсутність відповіді фразами «Складно відповісти», «Важко відповісти», «Не маю такої інформації»; не зрозуміли зміст питання або відповіли неправильно);
- респонденти, які «надали правильну відповідь» (запропонували правильне вирішення ситуації).

Відповіді оцінювалися таким чином: «не надали відповідь» / «надали неправильну відповідь» – 0 балів, «надали правильну відповідь» – 1 бал.

Отже, запропонована нами анкета містить 30 пунктів для визначення стану застосування адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі шляхом оцінювання педагогами власної готовності до адаптування освітніх вимог в інклюзивному освітньому середовищі, рівня теоретичних знань щодо адаптування освітніх вимог в інклюзивному освітньому середовищі та стану практичного застосування різноманітних стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі.

Реалізація завдань нашого констатувального дослідження здійснювалася на базі Ліцею № 84 Печерського району м. Києва. Респондентами анкетування виступили педагоги, які мають досвід роботи з учнями з ООП в інклюзивних класах. Загальна вибірка опитуваних склала 40 педагогічних працівників Ліцею. Демографія вибірки становила 39 жінок-педагогів і 1 чоловіка-педагога зі стажем в освіті від 1 року до 48 років, з них – 11 вчителів початкових класів, 23 вчителі-предметників та 6 асистентів вчителя. Серед опитуваних є незначне переважання жінок вчителів-предметників зі стажем понад 10 років.

Анкетування проводилося з 01 вересня 2025 року по 05 жовтня 2025 року шляхом публікації покликання на онлайн (гугл) анкету у вайбер-групі педагогів Ліцею №84 м. Києва. Отримані відповіді автоматично фіксувалися в реальному часі в таблиці Excel, дані з якої опрацьовувалися у кругові діаграми. Аналіз результатів анкетування було здійснено упродовж 06-10 жовтня 2025 року.

Процедура аналізу отриманих даних включала наступні етапи:

- вивчити кількісні результати оцінки педагогами власної компетентності забезпечувати адаптування освітніх вимог для учні з ООП в умовах інклюзивного навчання за показниками «усвідомлення», «обізнаність» та «уміння» у межах кожного критерія; визначити середні значення за всіма критеріями і порівняти середні значення показників зі шкалою рівнів розвитку компетенцій педагогів;
- зіставити найвищі та найнижчі значення за показниками «обізнаність» та «уміння» для виявлення стану готовності педагогів до адаптування освітніх вимог і представити аналітичні припущення щодо виявленої тенденції;
- провести аналіз відповідей педагогів на питання теоретичного характеру з трьома варіантами відповіді та відкриті запитання практичного характеру, що містять змодельовані ситуації навчання, та виявити відсоток правильних відповідей за кожним із шести критеріїв;
- виокремити стратегії адаптування, що мають найвищі та найнижчі відсотки правильних відповідей серед респондентів анкетування і запропонувати пояснення виявленим закономірностям;
- виявити критерії, відсоткові значення яких демонструють значні розбіжності між теоретичними знаннями та практичним досвідом педагогів, та висунути гіпотезу стосовно такої динаміки;
- порівняти результати оцінки вчителями своїх знань за показником «обізнаність» і практичних умінь втілювати адаптування освітніх вимог для учнів з ООП за показником «уміння» з результатами відповідей педагогів на теоретичні та практичні питання, виявити основні тенденції та надати їм аналітичну інтерпретацію.

Деталізована інформація щодо кількісних даних міститься в Додатках Д.1-Д.6 нашого дослідження. Нижче, відповідно до процедури аналізу, подаємо узагальнені результати онлайн анкетування, візуалізовані за допомогою стовпчастих діаграм і таблиць, та їх інтерпретацію.

Результати кількісного аналізу отриманих даних за показниками «усвідомлення», «обізнаність» та «уміння» представлено на схемі нижче (див. Рисунок 2.1.):

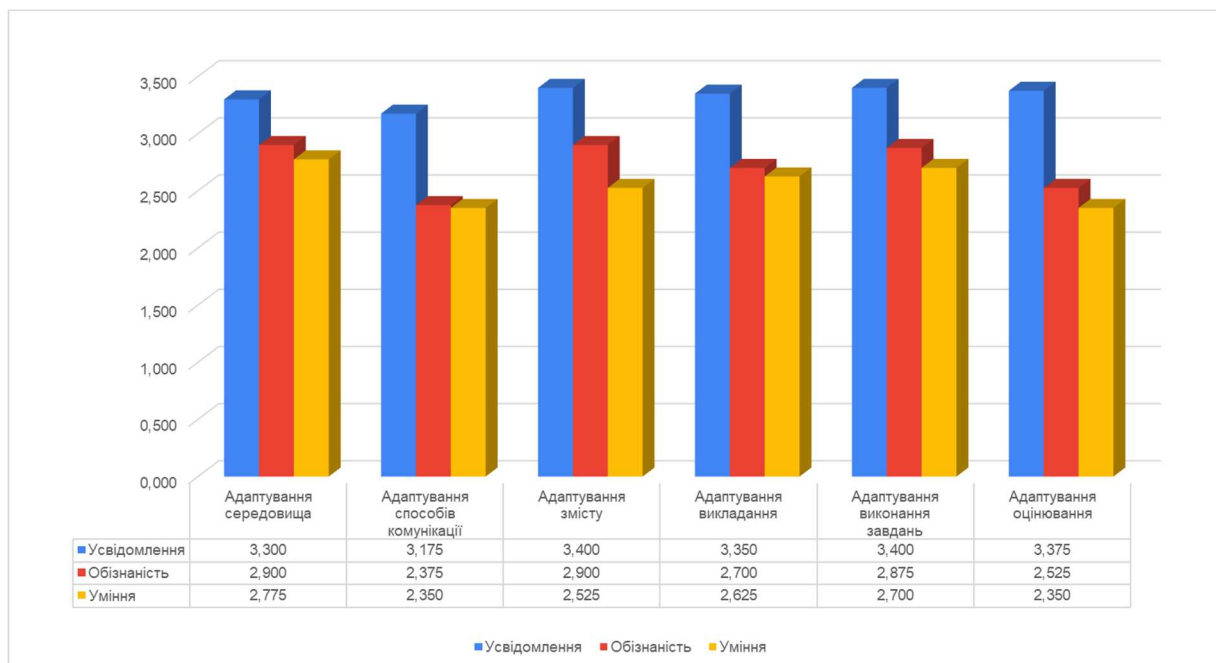


Рис. 2.1. Співставлення середніх значень показників «усвідомлення», «обізнаність» та «уміння» за критеріями дослідження.

Для співвіднесення кількісних даних якісній оцінці, ми склали шкалу оцінювання отриманих середніх значень результатів у Таблиці 2.3.:

Таблиця 2.3.

Рівень	Бали
Високий	3,1 – 4
Достатній	2,1 – 3
Задовільний	1,1 – 2
Низький	0 – 1

Результати кількісної обробки отриманих даних за трьома показниками («усвідомлення», «обізнаність», «уміння») свідчать про те, що педагоги оцінюють власне розуміння потреби в адаптуванні освітніх вимог для учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання на високому рівні за всіма шістьма критеріями – від 3,175

(для критерію «Адаптування способів комунікації») до 3,400 балів (для критеріїв «Адаптування змісту» та «Адаптування виконання завдань»). Це може свідчити про усвідомлення педагогами необхідності вносити зміни до освітнього простору, які б усували фізичні й академічні бар'єри та сприяли навчанню учнів з ООП на рівних засадах з їхніми однолітками.

Водночас, учителі оцінюють свої знання і практику застосування адаптацій *на достатньому рівні* за всіма переліченими критеріями, порівняно з високим рівнем усвідомлення. Такий результат дозволяє нам припустити, що більшість учителів відчувають недовіду компетентності та потребу в методичній підтримці, навіть за умови розуміння необхідності застосування різних стратегій адаптування освітнього простору для учнів з ООП.

Порівняння найвищих і найнижчих середніх значень показників «*обізнаність*» та «*уміння*» свідчить про дещо вищий рівень володіння педагогами знаннями про адаптування освітніх вимог, аніж щодо забезпечення адаптаціями учнів з ООП в освітній практиці. Зокрема, за показником «*обізнаність*» найвище значення (2,900 балів) відповідає критеріям «*Адаптування середовища*» та «*Адаптування змісту*», а за показником «*уміння*» (2,775 балів) – критерію «*Адаптування середовища*»; за показником «*обізнаність*» найнижче значення становить 2,375 балів для критерію «*Адаптування способів комунікації*», а за показником «*уміння*» – 2,350 балів для критеріїв «*Адаптування способів комунікації*» та «*Адаптування оцінювання*».

Це співставлення дозволяє також виокремити два критерії, для яких ми отримали найвищі та найнижчі середні значення за обома показниками, а саме: максимальні значення для критерію «*Адаптування середовища*» та мінімальні значення для критерію «*Адаптування способів комунікації*». Можемо припустити, що краща теоретична та практична готовність педагогів до здійснення адаптацій середовища зумовлена впливом усталеного уявлення про створення безбар'єрного освітнього простору шляхом перетворення, у першу чергу, фізичного простору школи та класу. Натомість, недостатні знання та вміння вчителів загальноосвітніх шкіл застосовувати стратегії адаптування способів комунікації можемо пояснити

тим, що діти з освітніми труднощами, зумовленими порушеннями зору, слуху та вербальної комунікації, переважно здобувають освіту в спеціальних закладах освіти, де працюють педагоги, які володіють методиками роботи та організації навчання для дітей цієї категорії. Тому припускаємо, що педагоги загальноосвітніх шкіл не мають можливості набувати досвід реалізації цієї стратегії адаптування в інклюзії.

Високе середнє значення за показником *«обізнаність»* щодо адаптування змісту навчальної програми (2,900 балів) співвідноситься зі значно нижчим значенням показника *«уміння»* – 2,565 балів. Це, ймовірно, свідчить про те, що більшість педагогів загальноосвітніх шкіл не мають навичок роботи з учнями, які потребують модифікації змісту навчання. Модифікації використовують для забезпечення підтримки учнів з ООП, які мають тяжкий і найтяжчий ступені проявів освітніх труднощів, спричинених значними та комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Варто зауважити, що кількість учнів цієї категорії в інклюзивних класах є незначною, вони здебільшого навчаються у спеціальних закладах освіти за спеціальною навчальною програмою, адаптованою відповідно до їх типу порушення, або ж батьки, на свій розсуд, обирають індивідуальну форму навчання для своїх дітей.

Низьке середнє значення показника *«уміння»* щодо впровадження адаптованих методів оцінювання (2,350 балів), на нашу думку, може бути зумовлене використанням для оцінювання досягнень учнів з ООП стандартизованої національної системи оцінювання, що використовується для дітей з типовим розвитком та не враховує індивідуальні освітні можливості учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Отже, узагальнені результати кількісного аналізу даних опитування за показниками *«усвідомлення»*, *«обізнаність»* та *«уміння»* свідчать про високий рівень усвідомлення педагогами потреби в адаптуванні освітнього простору для учнів з ООП, проте демонструють нижчий рівень оцінювання педагогами власних знань про адаптації та ще нижчі числові параметри практичних умінь. Високі значення обізнаності педагогів щодо адаптування середовища відповідають кращій

практиці їх застосування. Низькі значення обізнаності щодо альтернативних та допоміжних засобів комунікації обумовлюють слабкі практичні навички їх застосування для учнів з ООП. Підвищення практичних вмінь потребують уміння педагогів адаптувати зміст навчання та використання адаптивних методів оцінювання.

Результати кількісного аналізу відповідей педагогів на питання теоретичного характеру з трьома варіантами відповіді (питання анкети 4, 9, 14, 19, 24, 29 – див. Додаток В) та відкриті запитання практичного характеру, що містять змодельовані ситуації навчання (питання анкети 5, 10, 15, 20, 25 та 30 – див. Додаток В), представлені в узагальненому вигляді на Рисунку 2.2:

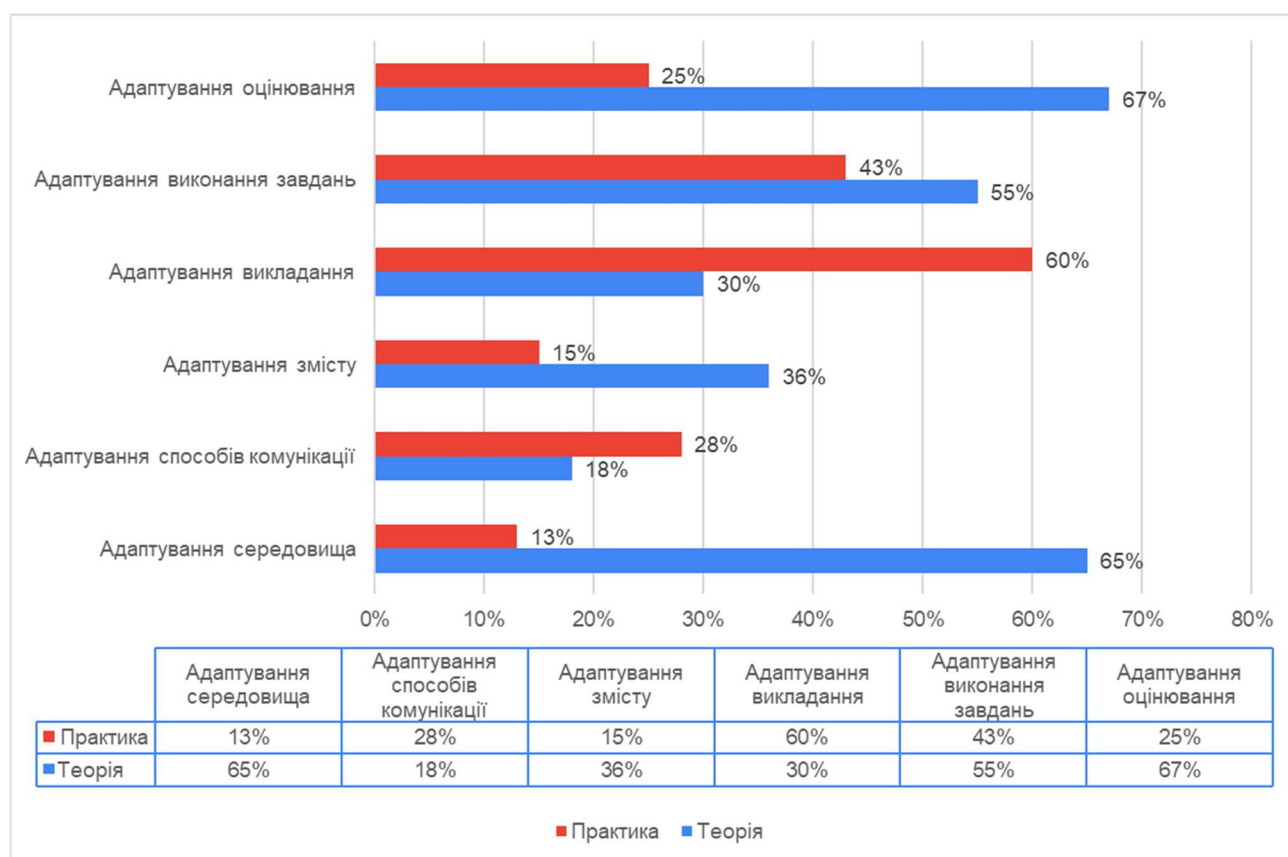


Рис. 2.2. Порівняння результатів (%) теоретичних знань та практичних умінь педагогів за критеріями дослідження.

Для якісної інтерпретації кількісних даних, ми склали шкалу відповідності відсоткових значень рівням результатів у Таблиці 2.4.:

Таблиця 2.4.

Рівень	Відсотки %
Високий	76 – 100
Достатній	51 – 75
Задовільний	26 – 50
Низький	0 – 25

Аналіз отриманих даних виявив, що за жодним із шести критеріїв респонденти не продемонстрували високий рівень ані в аспекті теоретичних знань, ані щодо практичного застосування стратегій адаптування освітніх вимог. Ця тенденція свідчить про необхідність запровадження системи підтримки педагогів, безперервного навчання та підвищення інклюзивної компетентності команд супроводу в загальноосвітніх школах з метою створення безпечного та розвиваючого інклюзивного освітнього простору для учнів з ООП.

Так, максимальні значення відповідають лише достатньому рівню теоретичних знань, який підтвердили 67% опитуваних (26 педагогів) за критерієм «Адаптування оцінювання», та достатньому рівню практичних умінь, який виявили 60% осіб (24 педагоги) за критерієм «Адаптування викладання». Поясненням цих результатів може бути обізнаність педагогів щодо застосування адаптивних методів оцінювання, які вони на практиці майже не застосовують. У свою чергу, високий відсоток правильних відповідей педагогів на практичне питання щодо застосування адаптацій викладання, імовірно, визначається тим, що їх досвід формується шляхом спостереження за учнями та власних, експериментальних спроб адаптувати умови викладання з урахуванням освітніх потреб і можливостей конкретних дітей.

Мінімальні значення відповідають низькому рівню теоретичних знань, який виявили 18% респондентів (7 учителів) за критерієм «Адаптування способів комунікації», та низькому рівню практичного застосування адаптацій, що засвідчили відповіді 13% опитуваних (5 педагогів) за критерієм «Адаптування

середовища». Такі малі відсотки підтверджують наше припущення щодо недостатньої практики роботи вчителів загальноосвітніх шкіл з дітьми, які використовують допоміжні засоби для комунікації, і, відповідно, відсутність потреби отримувати знання про ці стратегії адаптування освітніх вимог. Припускаємо, що недостатні показники стосовно практики адаптації фізичного середовища школи та класу можуть вказувати на те, що вчителі не ознайомлені та володіють технологією класного менеджменту (Classroom management), а зміни, які стосуються поліпшення архітектурної доступності закладу освіти, є відповідальністю адміністрації школи, а не педагогів.

Значні розбіжності (>50%) між показниками теоретичних знань та практичних умінь, які ми отримали на основі відповідей педагогів, спостерігаємо за критеріями «*Адаптування середовища*» (65% і 13%), «*Адаптування змісту*» (36% і 15%) та «*Адаптування оцінювання*» (67% і 25%). Такий стан застосування перелічених стратегій адаптування свідчить про потребу в методичній підтримці та консультативному супроводі педагогів загальноосвітніх шкіл, зокрема від фахівців ІРЦ.

Співставлення результатів оцінки вчителями своїх знань (показник «*обізнаність*») та практичних умінь втілювати адаптування освітніх вимог для учнів з ООП (показник «*уміння*») з результатами їх відповідей на теоретичні та практичні питання виявило наступні тенденції:

- педагоги оцінюють свою обізнаність щодо адаптування освітніх вимог для учнів з ООП на достатньому рівні за всіма критеріями, проте результати їх відповідей на теоретичні питання підтвердили достатній рівень лише за трьома стратегіями – «*Адаптування середовища*», «*Адаптування виконання завдань*» та «*Адаптування оцінювання*»; за рештою критеріїв спостерігаємо задовільний рівень («*Адаптування змісту*» й «*Адаптування викладання*») та низький рівень за критерієм «*Адаптування способів комунікації*» (див. Таблицю 2.5.):

Таблиця 2.5.

Критерій	Рівень за показником "Обізнаність"	Рівень за результатами відповідей на питання теоретичного характеру
Адаптування середовища	достатній	достатній
Адаптування способів комунікації	достатній	низький
Адаптування змісту	достатній	задовільний
Адаптування викладання	достатній	задовільний
Адаптування виконання завдань	достатній	достатній
Адаптування оцінювання	достатній	достатній

- педагоги оцінюють свої уміння застосовувати адаптації освітніх вимог на практиці (показник «уміння») на достатньому рівні за всіма критеріями, втім їх відповіді на питання практичного характеру виявили достатній рівень лише за одним критерієм – «Адаптування викладання»; за рештою критеріїв спостерігаємо низький рівень («Адаптування середовища», «Адаптування змісту», «Адаптування оцінювання») та задовільний рівень («Адаптування способів комунікації» та «Адаптування виконання завдань»). Результати порівняння представлено в Таблиці 2.6.:

Таблиця 2.6.

Критерій	Рівень за показником "Уміння"	Рівень за результатами відповідей на питання практичного характеру
Адаптування середовища	достатній	низький
Адаптування способів комунікації	достатній	задовільний
Адаптування змісту	достатній	низький
Адаптування викладання	достатній	достатній
Адаптування виконання завдань	достатній	задовільний
Адаптування оцінювання	достатній	низький

Така тенденція свідчить про надзвичайно слабкі практичні навички педагогів застосування стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП та потребує вдосконалення шляхом участі в прикладних тренінгах та майстер-класах, запровадження практики навчальних візитів педагогів на заняття один до одного з подальшим спільним обговоренням та плануванням наступних кроків.

Отже, на основі кількісного та якісного аналізу даних анкетування до сильних сторін українських педагогів відносимо високий рівень професійної свідомості, розуміння важливості адаптацій, позитивне ставлення, готовність підтримувати учнів з ООП. Сфери, які потребують розвитку, охоплюють підвищення рівня знань про різні стратегії адаптування та практичних навичок їх застосування на заняттях. На особливу увагу заслуговує розвиток саме практичних вмінь педагогів в аспекті застосування стратегій адаптування способів комунікації, адаптування змісту навчальної програми та методів оцінювання. Шляхами підвищення інклюзивної компетентності як окремих педагогів, так і команд супроводу в цілому є застосування дієвих форматів методичної підтримки, зокрема практичних тренінгів, майстер-класів, навчальних візитів тощо.

Висновки до другого розділу

Проведено емпіричне дослідження з метою визначення особливостей застосування педагогами стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП.

У межах дослідження виокремлено шість критеріїв (адаптування середовища, засобів комунікації, змісту, викладання, виконання завдань та оцінювання), які відображають основні аспекти інклюзивної освітньої практики. Для кожного критерію встановлено три показники (усвідомлення, обізнаність, уміння), що дають змогу комплексно оцінити рівень готовності педагогів до реалізації адаптацій.

Кількісний аналіз результатів анкетування засвідчив високий рівень усвідомлення педагогами значущості адаптацій освітніх вимог, що пояснюється активним процесом розвитку інклюзивної освіти, участю у тренінгах і

підвищенням професійної обізнаності. Водночас теоретичні знання та практичні вміння залишаються на достатньому рівні, особливо щодо адаптації змісту навчання, способів комунікації та оцінювання. Найвищі показники практичних умінь виявлено у сфері адаптування викладання, що свідчить про розвиток професійної компетентності через практичний досвід педагогів і самостійний пошук педагогічних рішень.

Якісний аналіз результатів онлайн опитування виявив розуміння педагогами необхідності змін, позитивне ставлення до інклюзії, готовність підтримувати учнів з ООП як сильну сторону. До сфер, що потребують розвитку, належать обізнаність та практичні вміння застосування адаптацій змісту, середовища, комунікації та оцінювання.

Підвищення якості інклюзивної освіти можливе за умови удосконалення системи підготовки педагогів, обміну українським і міжнародним досвідом щодо застосування стратегій адаптування в освітньому процесі, а також співпраці у межах команд психолого-педагогічного супроводу.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

3.1. Тенденції забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в Україні та Республіці Польща

У першому розділі нашого магістерського дослідження нами проведено теоретичний аналіз законодавчих і нормативно-правових документів, а також наукових джерел і методичної літератури щодо тенденцій забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Україні та Республіці Польща. На його основі ми виявили особливості забезпечення адаптування освітніх вимог на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- 1) національного законодавства про освіту осіб з ООП;
- 2) моделі забезпечення індивідуалізації навчання для учнів з ООП;
- 3) підходів до реалізації адаптування освітніх вимог.

Ми порівняли зазначені вище особливості в обох країнах з метою виявлення схожих та відмінних ознак.

1. Національне законодавство Республіки Польща та України про освіту осіб з ООП та нормативно-правове забезпечення адаптування освітніх вимог.

Системне реформування освіти в Польщі розпочалося у 1990-х роках після демократичних змін в країні. Упровадження інклюзивної освіти проходило еволюційним шляхом: від інтеграції до повноцінної інклюзії. Законодавство Республіки Польща визначає права дітей та молоді з порушеннями розвитку на здобуття освіти в закладах різних типів та чітко окреслює механізми підтримки та адаптування освітніх вимог як обов'язкової умови навчання осіб з ООП. Закон «Про освіту» (*Ustawa «Prawo oświatowe»*) (2017 р.) та Постанови Міністра національної освіти деталізують функції команд супроводу і психолого-

педагогічних консультацій, регулюють створення та виконання Індивідуальних освітньо-терапевтичних програм (ІРЕТ) для учнів з ООП, залучають батьків до освітнього процесу.

В Україні фактичний розвиток інклюзії почався із реалізації концепції «Нова українська школа» (2016 р.) і подальшого оновлення законодавства. Освітні реформи характеризуються системністю: створено мережу інклюзивно-ресурсних центрів, визначено процедуру відкриття інклюзивних класів у загальноосвітніх школах, введено посаду асистента вчителя, затверджено Положення про команду психолого-педагогічного супроводу. У 2024 р. прийнято Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання. Нормативна база визначається законами «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та рядом постанов КМУ. Закон України «Про освіту» (2017 р.) визначає адаптації та модифікації як засоби «забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами». Закріплено Індивідуальну програму розвитку (ІПР), визначено категорії освітніх труднощів і сформульовано п'ять рівнів підтримки.

Спільними рисами для законодавства обох країн є орієнтація на європейські стандарти освіти, створення інституційної підтримки, правове забезпечення інклюзії, нормативне визначення індивідуалізації навчання (забезпечення адаптування освітніх вимог у Польщі та впровадження педагогами адаптацій і модифікацій в Україні), створення індивідуальних програм (ІРЕТ / ІПР) і команд супроводу.

Утім, на відміну від України, Польща розвиває інклюзію поступово з 1990-х років, тому її правові норми більш чіткі та деталізовані в аспекті умов забезпечення педагогами адаптування освітніх вимог для учнів з ООП. Україна ж починає впроваджувати інклюзію значно пізніше, і, незважаючи на те, що її законодавство про освіту осіб з ООП активно оновлюється з урахуванням новітніх тенденцій, питанню реалізації механізму адаптування умов освітнього простору для дітей з особливостями психофізичного розвитку наразі приділяється вкрай мало уваги.

2. Польська та українська моделі забезпечення індивідуалізації навчання учнів з ООП.

У Польщі індивідуалізація навчання учнів з ООП реалізується через Індивідуальну освітньо-терапевтичну програму (ІРЕТ), яка складається з двох взаємопов'язаних компонентів підтримки учнів з ООП: освітнього та терапевтичного. В освітній частині програми визначені потреби дитини в адаптації середовища, методів навчання та оцінювання. Команда супроводу визначає чіткі цілі розвитку, зміст і форми адаптування освітнього простору для учня з ООП. Команда супроводу визначає потреби і розробляє план підтримки батьків (або інших законних представників) дитини. Терапевтична частина стосується потреби дитини в додаткових послугах, які планують та надають фахівці – психологи, логопеди, спеціальні педагоги та інші спеціалісти. Важливою складовою є моніторинг ефективності заходів, визначених Індивідуальною освітньо-терапевтичною програмою, який проводить команда супроводу.

В Україні індивідуалізація навчання учнів з ООП базується на Індивідуальній програмі розвитку (ІПР) та індивідуальному навчальному плані, які формує команда психолого-педагогічного супроводу. Індивідуальна освітня траєкторія враховує категорію освітніх труднощів, ступінь їх прояву та впливає на визначення рівня підтримки дитини. Рівень підтримки визначає обсяг, зміст і форми допомоги учневі та фіксується в ІПР.

Подібними в обох країн є моделі супроводу учня з ООП, які складаються з п'яти основних етапів: визначення освітніх потреб учня (фахівці психолого-педагогічної консультації / фахівці інклюзивно-ресурсного центру), розроблення індивідуальної освітньої траєкторії (ІРЕТ / ІПР) командою супроводу, реалізація заходів, визначених в ІРЕТ / ІПР, моніторинг ефективності наданої підтримки.

Однак, до відмінних рис належать проста та чітка структура Індивідуальної освітньо-терапевтичної програми (ІРЕТ); цілі розвитку учня є зрозумілими та досяжними; в ІРЕТ наявний блок терапевтичних заходів, що пов'язані з освітніми, а також блок заходів для підтримки батьків учня; прописано механізм здійснення моніторингу ефективності дій педагогів згідно з програмою.

В Україні акцент робиться на нормативній класифікації освітніх труднощів, деталізації освітніх потреб учня (визначення категорії освітніх труднощів, ступеню їх прояву, рівня підтримки). Структура ІПР виглядає перевантаженою таблицями, що логічно не пов'язані між собою, та занадто узагальненими відомостями про цілі розвитку та корекційно-розвиткові заходи. Також, не визначеними є умови проведення моніторингу ефективності заходів ІПР та педагогічні працівники, які мають його здійснювати.

3. Підходи до реалізації адаптування освітніх вимог польськими та українськими педагогами в інклюзивному освітньому просторі.

Польський підхід до адаптування освітнього простору для учнів з ООП складається з двох етапів: адаптування умов фізичного середовища та адаптування освітніх вимог. На першому етапі відбувається методична і фахова підготовка педагогів, які працюють з учнями з ООП, та учнівського колективу до появи в ньому учнів з ООП; проводяться заходи із забезпечення архітектурної доступності шкільної будівлі та пришкільної території; класні кімнати та спеціалізовані кабінети облаштовуються усіма необхідними засобами; відбувається знайомство з родиною дитини, налагоджується партнерська взаємодія з батьками або законними представниками дитини та місцевою громадою. На другому етапі, під час навчання, здійснюється адаптування освітніх елементів, а саме: змісту завдань відповідно до можливостей здобувачів освіти з ООП; способу виконання ними завдань; способу і типу комунікації з цими учнями; способу перевірки їхніх знань, а також методів і форм оцінювання. Отже, адаптування освітнього простору з урахуванням освітніх потреб і можливостей учня з ООП має комплексний характер та охоплює всіх стейкхолдерів системи інклюзивної освіти. Забезпечення адаптування освітнього простору є відповідальністю всіх учасників команди супроводу.

В Україні підхід до адаптування освітнього простору підпорядкований системі освітніх труднощів та п'яти рівням підтримки для учнів з ООП і складається з адаптацій та модифікацій. Залежно від ступеня прояву труднощів адаптування варіюються від мінімальних змін умов навчання, тобто адаптацій (1,

2, 3 рівні підтримки) до більш значних – модифікацій змісту, оцінювання та середовища (4 та 5 рівні підтримки).

Основні напрями, в яких здійснюються адаптації для учнів з ООП в Україні:

- фізичне середовище (організація простору, зонування);
- матеріали та ресурси (доступні формати, альтернативні носії, адаптивні пристрої);
- методи навчання (візуалізація, спільне викладання, повторення);
- методи оцінювання (зміна форми, часу, кількості завдань, участь асистента).

Адаптації доповнюються модифікаціями, які передбачають зниження рівня складності або скорочення обсягу змісту навчальної програми. Добір адаптацій і модифікацій здійснює команда супроводу на основі висновку ІРЦ. Адаптації здійснюються вчителями та їхніми асистентами.

До спільних рис відносимо спрямування адаптацій на усунення бар'єрів у доступі до змісту загальноосвітньої програми та сприянні індивідуальних досягнень учнів з ООП. В обох країнах подібними є класифікації стратегій адаптування освітніх вимог.

У Польщі й Україні шляхи реалізації адаптування освітнього простору відрізняються. Польща спирається на охоплення всіх зацікавлених сторін процесу інклюзивного навчання, фахову гнучкість команди супроводу у доборі адаптацій. В Україні спостерігаємо формалізоване нормативне регулювання рівнів підтримки й опертя на рекомендації ІРЦ, а тому – слабкий рівень реалізації адаптацій на практиці.

Узагальнено спільні та відмінні підходи до адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в Польщі та Україні наведені в таблиці 3.1.:

Таблиця 3.1.

№	Рівень	Ознаки
1.	Національне законодавство	Схожі: Орієнтація на європейські стандарти освіти; створення інституцій підтримки; правове забезпечення

	про освіту осіб з ООП	інклюзії; нормативне визначення індивідуалізації навчання, створення індивідуальних програм (ІПР / ІРЕТ) і команд супроводу. <u>Відмінні:</u> Польща розвиває інклюзію поступово з 1990-х років, тому її правові норми більш чіткі та деталізовані в аспекті забезпечення педагогами адаптування освітніх вимог для учнів з ООП. Україна впроваджує інклюзію значно пізніше через централізовану державну освітню політику; її законодавство активно оновлюється, проте потребує чіткого та деталізованого визначення механізму забезпечення адаптування освітнього простору для учнів з ООП.
2.	Моделі забезпечення індивідуалізації навчання учнів з ООП	<u>Схожі:</u> Наявність подібної моделі підтримки учнів з ООП, яка складається з п'яти етапів: комплексної психолого-педагогічної оцінки, визначення освітніх потреб, розроблення і виконання ІРЕТ / ІПР, проведення моніторингу ефективності. <u>Відмінні:</u> У Польщі ІРЕТ охоплює терапевтичні заходи; структура ІРЕТ проста та чітка; цілі розвитку сформульовані чітко і зрозуміло; сплановано заходи підтримки для батьків дитини; визначена процедура та відповідальні за моніторинг ефективності заходів. В Україні акцент робиться на деталізацію освітніх труднощів та рівнів підтримки; структура ІПР перевантажена таблицями, а зміст – загальною інформацією про цілі розвитку дитини та корекційно-розвиткові заняття фахівців.

3.	Підходи до реалізації адаптування освітніх вимог	<u>Схожі:</u> Адаптування освітніх вимог спрямовані на усунення бар'єрів у доступі до навчання та забезпеченні доступу до змісту загальноосвітньої програми, індивідуальних академічних досягнень учнів з ООП; в обох країнах тенденції до класифікації стратегій адаптування освітніх подібні; участь команди супроводу в адаптуванні освітніх вимог. <u>Відмінні:</u> адаптування освітніх вимог у Польщі спирається на залучення всіх зацікавлених сторін до забезпечення інклюзивного навчання, фахову гнучкість у доборі адаптацій; тоді як в Україні відбувається формалізоване нормативне регулювання рівнів підтримки учнів з опорою на рекомендації ІРЦ та низький рівень забезпечення адаптаціями та модифікаціями учнів з ООП.

Отже, Польща та Україна демонструють спільну орієнтацію на європейські стандарти інклюзивної освіти, розвиток інституційної підтримки та нормативне закріплення індивідуалізації навчання. В обох країнах адаптування освітніх вимог розглядається як ключовий механізм забезпечення доступу учнів з особливими освітніми потребами до змісту загальноосвітніх програм. Водночас підходи до його реалізації мають відмінності: у Польщі адаптації здійснюються в межах професійної автономії педагогів і відзначаються гнучкістю у доборі методів та засобів навчання, тоді як в Україні вони регламентуються нормативно через визначення рівнів підтримки та рекомендації ІРЦ. Польський досвід, що поєднує освітні та терапевтичні заходи в межах індивідуального плану (ІРЕТ), може бути використаний для вдосконалення української практики індивідуалізації навчання. Водночас українська система деталізованого визначення рівнів підтримки має потенціал посилити структурованість і чіткість польської моделі адаптування освітніх вимог.

3.2. Методичні рекомендації щодо адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в українських закладах освіти

Ефективне застосування стратегій адаптування освітніх вимог передбачає володіння педагогами широким репертуаром адаптацій, які вони можуть застосовувати у навчальному процесі для учнів з ООП. Зручним, на наш розсуд, є варіант каталогу стратегій адаптування освітнього простору для дітей з різними освітніми труднощами. Він може бути створений в друкованому або електронному форматі. Електронні каталоги із систематизованим переліком адаптацій функціонують як репозитарії, що постійно оновлюються та доповнюються, і є поширеною міжнародною практикою. Закордоном їх розміщують на сайтах управлінь освіти, закладів освіти, спеціальних сайтів для освітян.

Подібний підхід зустрічаємо і в Польщі. Корисну добірку адаптацій на своєму сайті пропонує Центр розвитку освіти (Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE): <https://ore.edu.pl/>). Він був створений 1 січня 2010 року шляхом об'єднання Центру розвитку вчителів та Методичного центру психолого-педагогічної підтримки відповідно до указу Міністра національної освіти Республіки Польща.



Рис. 3.1. Сторінка з веб-сайту Центру розвитку освіти.

Головна сторінка сайту Центру містить декілька розділів, зокрема «Освіта та виховання» (“Kształcenie i wychowanie”), першою рубрикою якого є «Учень з особливими освітніми потребами» (“Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”) (див. Рисунок 3.1.).

Під цією рубрикою вміщено три групи матеріалів, які стосуються навчання учнів з ООП. До першої групи належать публікації загальної тематики, що стосуються особливостей дистанційного навчання для учнів з ООП, інклюзивної освіти в Польщі, психолого-педагогічної підтримки та підтримки раннього розвитку дитини. До другої групи відносяться каталоги адаптування освітніх вимог для широкого кола учнів з різними видами освітніх потреб: для дітей з порушеннями зору, слуху, інтелектуальними порушеннями, аутизмом та синдромом Аспергера, фізичними порушеннями, соціальною дезадаптацією; для обдарованих дітей, дітей з хронічними захворюваннями, розладами поведінки, школярами-іноземцями та дітей з ризиком дислексії та специфічними навчальними труднощами.

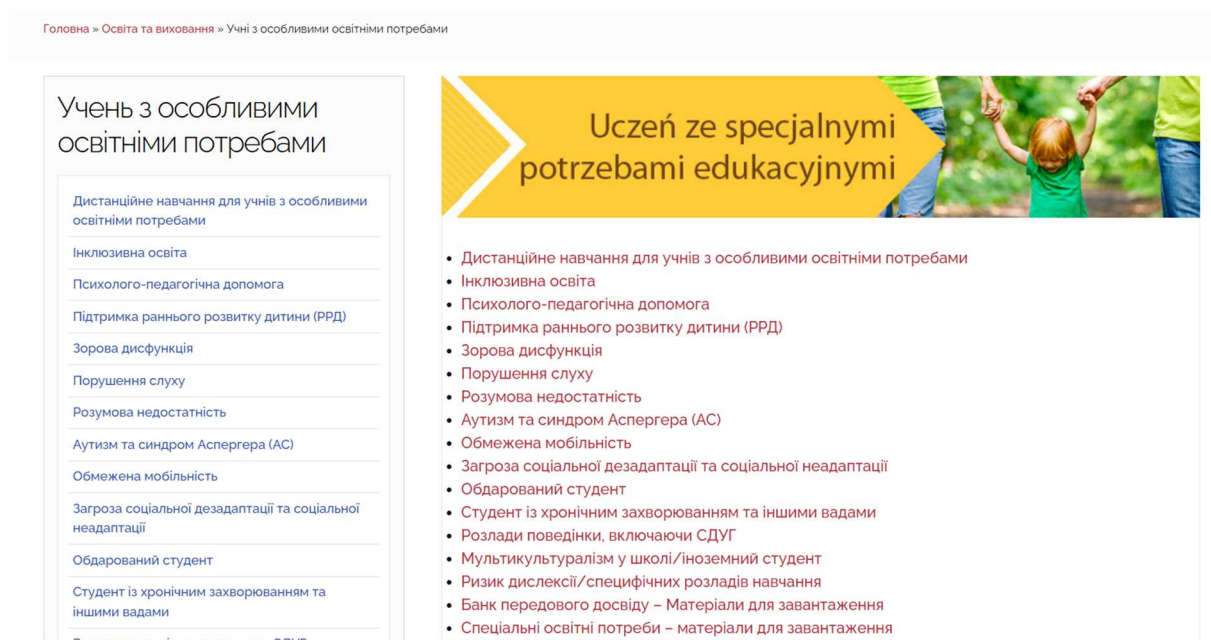


Рис. 3.2. Структура та зміст рубрики «Учень з особливими освітніми потребами» на сайті ORE.

Третю групу ресурсів становить Банк кращих практик та Матеріали для учнів з різними спеціальними освітніми потребами, які можна завантажити (див. Рисунок 3.2.).

Польські каталоги укладені з урахуванням нозологічного критерію, тобто відповідно до типу порушення. Розглянемо для прикладу, матеріали які пропонує каталог за рубрикою «Порушення зору» (див. Рисунок 3.3.):

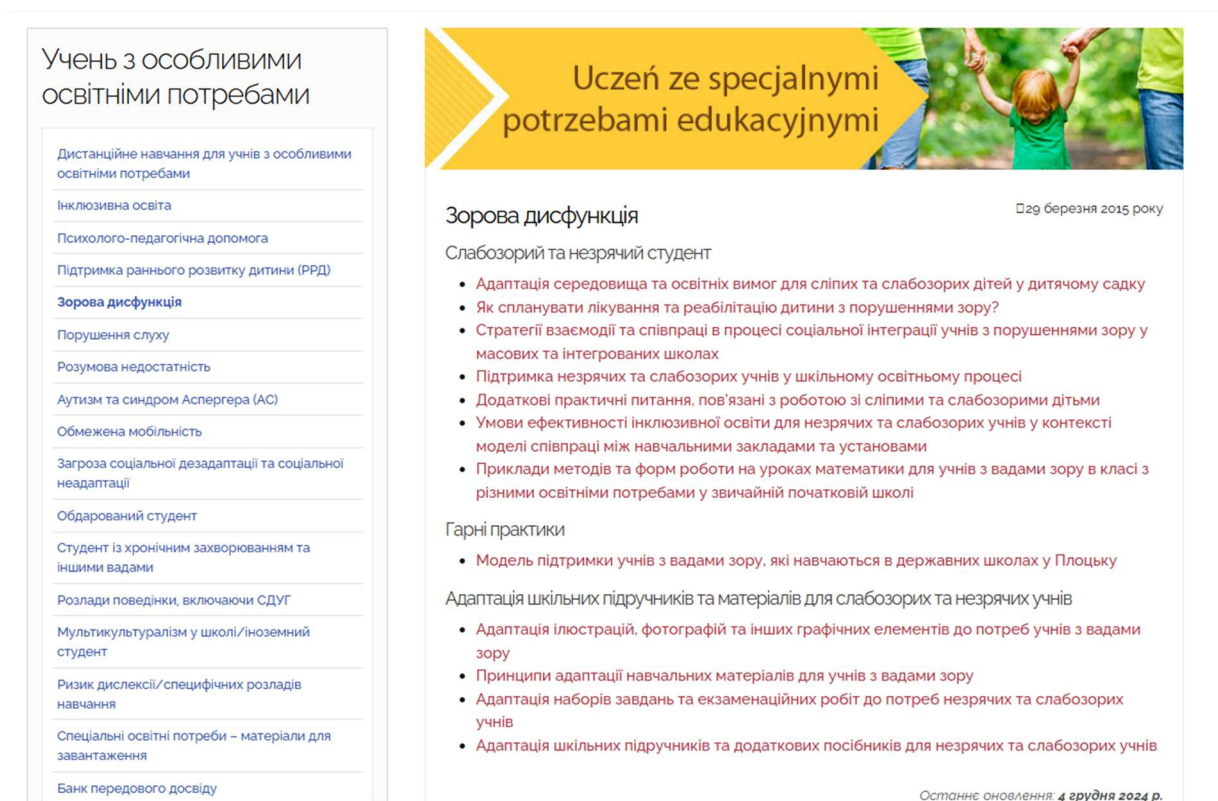


Рис. 3.3. Матеріали для педагогів за рубрикою «Порушення зору».

Як бачимо на Рисунку 3.3., каталог адаптування освітніх вимог поділено на три секції: «Слабозорий та незрячий учень», «Кращі практики», «Адаптація шкільних підручників та матеріалів для слабозорих та незрячих учнів». Приміром, у секції «Слабозорий та незрячий учень», можемо ознайомитися з низкою адаптацій середовища та освітніх вимог, зокрема:

«Труднощі та обмеження незрячих або слабозорих дітей можна значно полегшити або усунути шляхом:

- забезпечення їх відповідними оптичними та неоптичними допоміжними засобами для покращення зору;
- оснащення класу сучасним електронним обладнанням для полегшення роботи сліпих або слабозорих дітей (наприклад, опуклі малюнки, (...) стаціонарні та комп'ютерні електронні збільшувальні стекла, програмне забезпечення, що збільшує зображення на екрані, яке доповнено звуковим модулем, синтезатором мовлення, прикладним та навчальним програмним забезпеченням, адаптованим до потреб учнів з вадами зору);
- забезпечення відповідного загального освітлення (деяким дітям з порушеннями зору може знадобитися додаткове освітлення на їхньому робочому місці, наприклад, лампа з регульованим кронштейном, регульованою інтенсивністю світла та абажуром для запобігання відблискам), а також встановлення жалюзі, рулонних штор або штор на вікнах;
- забезпечення кольорових контрастів на робочому місці дитини для кращої орієнтації (наприклад, колір стільниці повинен контрастувати з кольорами елементів, що використовуються для різних завдань; також можна приклеїти контрастну стрічку або прибити смужку до країв столу), дошка повинна контрастувати з поверхнею для письма (наприклад, матово-чорна, з білою крейдою), двері повинні контрастувати зі стінами, а дверні ручки повинні контрастувати з дверима, електричні вимикачі повинні контрастувати з фоном та кольоровими елементами в туалеті;
- впровадження розмітки на проходах – дітям з порушеннями зору необхідно, щоб перша та остання сходинки позначені контрастним кольором (наприклад, можна прикріпити жовту смужку). Також важливо, щоб поручні сходів були зручними, а їхній колір контрастував зі стінами. На підлозі можуть бути корисними так звані «драпанки». Шляхи комунікації слід створювати з використанням іншої текстури

або кольору, чіткий графічний елемент слід наклеювати або малювати на великих скляних поверхнях (наприклад, дверях) на рівні очей, а також збільшені таблички та інші позначки класу (бажано розміщувати на рівні очей);

- підтримка постійного порядку в середовищі дитини (наприклад, стільці повинні бути присунуті до столів, шухляди та дверцята шаф повинні бути зачинені, а входні двері повинні бути або завжди зачинені, або повністю відчинені;
- важливо повідомляйте дитину про будь-які зміни» (див. Рисунок 3.4.):

Dostosowanie otoczenia dziecka

Trudności i ograniczenia dzieci niewidomych lub słabo widzących można w znacznym stopniu złagodzić lub usunąć przez:

- zaopatrzenie ich w odpowiednie pomoce optyczne i nieoptyczne poprawiające zdolność ich widzenia;
 - wyposażenie sali w nowoczesny sprzęt elektroniczny ułatwiający pracę dziecku niewidomemu lub słabo widzącemu (np. wypukłe rysunki, (...) stacjonarny i komputerowy powiększalnik elektroniczny, program powiększający obraz wyświetlony na ekranie, który jest wzbogacony o moduł udźwiękowiający, syntezy mowy, oprogramowanie użytkowe i edukacyjne, dostosowane do potrzeb uczniów z wadą wzroku);
 - zastosowanie właściwego oświetlenia ogólnego (niektóre dzieci słabo widzące mogą potrzebować dodatkowego oświetlenia na stanowisku pracy, np. lampa z regulowanym ramieniem, z regulowanym natężeniem światła i kloszem zapobiegającym oślepieniu), zainstalowanie w oknach żaluzji, rolet czy zasłon;
 - zapewnienie kontrastów barwnych na stanowisku pracy dziecka dla umożliwienia lepszej orientacji (np. kolor blatu stolika powinien kontrastować z kolorami elementów występujących przy wykonywaniu różnych prac – można też nakleić taśmę w kolorze kontrastowym lub przybić listwę na brzegach stolika), tablica powinna być kontrastowa w stosunku do elementu piszącego (np. czarna, matowa, a kreda biała), drzwi w kolorze kontrastowym w stosunku do ścian, a klamka w stosunku do drzwi, kontrastujące z tłem wyłączniki prądu, kolorowe elementy w łazience;
 - wprowadzenie oznaczeń na ciągach komunikacyjnych –dzieciom słabo widzącym pomaga, gdy pierwszy i ostatni stopień schodów oznaczony jest kontrastowym kolorem (np. można przykleić żółty pasek), ważne jest również, by poręcze przy schodach były wygodne, a ich kolor kontrastował ze ścianami, na podłogach pomocne mogą się okazać tzw. szlaki komunikacyjne utworzone przy zastosowaniu innego rodzaju faktury czy innego koloru, na dużych przeszklonych powierzchniach (np. drzwiach) na wysokości oczu nakleić lub namalować wyraźny element graficzny, stosować powiększone oznaczenia klasy i inne oznaczenia (najlepiej umieszczone na poziomie wzroku);
 - zachowanie stałego porządku w otoczeniu dziecka (np. krzesła powinny być dosunięte do stolików, szuflady i drzwiczki szafek zamknięte), drzwi wejściowe albo zawsze zamknięte albo całkowicie otwarte,
- należy informować dziecko o każdej zmianie.**

ORE

Рис. 3.4. Адаптування умов фізичного середовища для учня з порушеннями зору.

З опорою на структуру каталогів польського Центру розвитку освіти, ми розробили друкований варіант каталогу для українських педагогів. Систематизація стратегій адаптування була здійснена на основі п'яти категорій освітніх труднощів,

що є зручним для українських користувачів (педагогів, асистентів учителя, батьків дітей з ООП, фахівців ІРЦ та, у майбутньому, координаторів інклюзивного навчання в закладах освіти) та становить новизну нашого дослідження.

Розроблений нами каталог стратегій адаптування освітніх вимог представлено в Додатку Н нашого дослідження.

Висновки до третього розділу

Отже, аналіз досвіду Польщі та України засвідчив спільну орієнтацію на європейські стандарти інклюзивної освіти, нормативно-правове забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі. Водночас відмінності в реалізації адаптування освітніх вимог відображають різні підходи: нормативне регулювання в Україні і педагогічна автономія в Польщі.

Польська Індивідуальна освітньо-терапевтична програма (ІРЕТ) вирізняється чіткістю та простотою структури, яка гнучко інтегрує освітні та терапевтичні заходи, визначені для учнів з ООП. Українська модель демонструє регламентованість надання підтримки учням з ООП завдяки визначенню освітніх труднощів та рівнів підтримки, які визначають фахівців ІРЦ. Структура української ІПР потребує вдосконалення, для визначення зрозумілих, вимірюваних і досяжних цілей навчання та розвитку учнів з ООП; проведення моніторингу та забезпечення наступності етапів навчання учня.

На основі вивченого зарубіжного досвіду, зокрема польських каталогів адаптацій, у нашому дослідженні розроблено власний каталог стратегій адаптування освітніх вимог відповідно до критеріїв освітніх труднощів учнів з ООП, що є новим практичним інструментом для українських педагогів і фахівців з інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене магістерське дослідження дозволило виявити тенденції забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з ООП у контексті порівняння міжнародного та українського досвіду і визначити шляхи їх імплементації у вітчизняну освітню практику.

1. У першому розділі на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено, що адаптування умов освітнього середовища є невід'ємним компонентом індивідуалізації навчання учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі, який забезпечує можливість кожному учневі з ООП опановувати загальноосвітню програму відповідно до індивідуальних потреб і можливостей. Сформульовано дефініцію поняття «адаптування» як спеціального комплексу конструктивних змін до освітнього простору, який цілеспрямовано, узгоджено та послідовно здійснюють педагоги з метою підтримки учня з ООП відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано, що ефективність адаптування залежить від компетентності педагогів, їхньої обізнаності щодо стратегій адаптування та видів адаптацій, а також готовності впроваджувати зміни у шкільному просторі, змісті, засобах, методах і формах навчання та оцінювання.

2. Вивчення досвіду Польщі та України з опорою на законодавчі та нормативно-правові документи, наукові публікації та методичні посібники показало, що в обох країнах інклюзивна освіта базується на правовому визнанні рівного доступу до освіти усіх дітей та передбачає індивідуалізацію навчання учнів з ООП через систему адаптування освітнього простору. Виявлено, що польська модель ґрунтується на послідовному та комплексному адаптуванні шкільного простору та освітніх вимог відповідно до індивідуальних потреб і можливостей учнів з ООП. Натомість український підхід спирається на здійснення адаптацій середовища, матеріалів, методів навчання та оцінювання, а також модифікації змісту залежно від категорії освітніх труднощів, ступеню їх прояву та рівня підтримки, що регламентуються відповідними документами.

3. У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення стану застосування українськими педагогами стратегій адаптування освітніх вимог для учнів з ООП. Ґрунтуючись на встановлених критеріях (адаптування середовища, комунікації, змісту, викладання, виконання завдань і оцінювання) та показниках (усвідомлення, обізнаність та уміння) проведена оцінка рівня готовності педагогів до реалізації адаптацій на практиці. Отримані результати засвідчили високий рівень усвідомлення педагогами необхідності змін, що відображає позитивне ставлення до інклюзії та розуміння її соціальної значущості. Водночас рівень теоретичних знань і практичних умінь виявився нерівномірним: найвищі показники отримано у сфері адаптування викладання, що пояснюється накопиченням педагогами практичного досвіду, тоді як адаптації змісту, оцінювання і засобів комунікації застосовуються менше. Це свідчить про наявний розрив між усвідомленням і практичними навичками, що потребує удосконалення системи підготовки педагогів, методичної підтримки команд супроводу та вивчення прогресивного українського та зарубіжного досвіду забезпечення адаптування освітніх вимог для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі.

4. У третьому розділі здійснено порівняльний аналіз підходів Польщі та України до організації інклюзивного навчання й адаптування освітніх вимог. На його основі виявлено схожі та відмінні риси обох моделей впровадження адаптування освітніх вимог для учнів з ООП. Спільними для обох країн є орієнтація на європейські стандарти, нормативне визначення індивідуалізації навчання для учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання, функціонування команд супроводу та створення індивідуальних програм розвитку (ІПР/ІРЕТ). Відмінності полягають у рівні автономії педагогів та ступені регламентованості процесу: у Польщі адаптації мають більш гнучкий характер і реалізуються на основі професійного досвіду вчителя та методичної підтримки з боку держави, тоді як в Україні вони формалізовані через визначені освітні труднощі та рівні підтримки в рекомендаціях ІРЦ.

5. Узагальнення результатів магістерського дослідження підтверджує ефективність адаптування освітніх вимог як основного засобу забезпечення якості інклюзивної освіти для учнів з ООП. Його результативність визначається професійною компетентністю педагогів, застосуванням командного підходу та системної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. З метою надання методичної підтримки українським педагогам в аспекті застосування стратегій адаптування освітніх вимог для здобувачів з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі розроблено власний каталог адаптацій відповідно до категорій освітніх труднощів учнів з ООП, що є новим інструментом підтримки педагогів і фахівців з інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бавольська О. Модель індивідуальної підтримки учнів з особливими освітніми потребами. *Вересень*. 2022. № 3 (94). С. 89–97.
2. Гаяш О.В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 27-28 травня 2021 року). 2021. С. 172–174.
3. Глушко О. Сучасна система освіти Республіки Польща: актуальні питання реформування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7. С. 228–240.
4. Гриневич Л.М., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Душка А. Дитина з розладами аутистичного спектра. Київ : Літера, 2019. 31 с.
6. Закон України “Про освіту”. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві. Київ : Вид-во «Плеяди», 2011. 296 с.
8. Колупаєва А.А. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 233 с.
9. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок». 2019. 304 с.
10. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Ред. від 19.06.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

- 11.Костенко Т.М. Учні початкових класів із порушеннями зору: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 128 с.
- 12.Кучеренко А.В., Прасол Д.В. Адаптація навчальної програми як засіб забезпечення інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вересень*. 2021. № 4 (91). С. 78–88.
- 13.Ламза Д.В. Загальна середня освіта в Польщі: адміністративно-правовий аспект. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*. 2023. № 65. С. 23–27.
- 14.Локшина О. Політика Європейського Союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 5–17.
- 15.Малікова О. Модифікація та адаптація навчальних програм для дітей з ООП. URL: <https://briolight.com/modifikatsiya-ta-adaptatsiya-navchalnih-program-dlya-ditej-z-ooop/>
- 16.Мартинчук О., Дуб'юк Н. Досвід Польщі щодо запровадження посади спеціального педагога у загальноосвітньому просторі на шляху до забезпечення якості інклюзивного навчання. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи: Тези за матеріалами 16 Міжнародної наук.-практ. конф. (18-19 квіт. 2024 р., м. Кам'янець-Подільський)*. 2024. С. 148–150.
- 17.Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>
- 18.Навчання дітей із порушеннями зору: навчально-методичний посібник / Т.М. Костенко, І.М. Гудим. Харків : Вид-во «Ранок». 2019. 184 с.
- 19.Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник / С.В. Кульбіда та ін. Харків : Вид-во «Ранок». 2019. 216 с.
- 20.Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%%D1%80#n10>

- 21.Нестайко І., Сеньовська Н. Інклюзивна освіта в Польщі. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали ІІ Всеукр. міждисц. наук.-практ. конф. (20 жовт. 2022 р., м. Тернопіль). 2022. С. 138–140.
- 22.Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ. 2019. 300 с.
- 23.Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- 24.Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / О.Федоренко, О.Мартинчук, Н.Софій, Г.Лук'янова, О.Кошіль, Т.Симоненко, Л.Байда, Ю.Найда. Київ : ФОП Парашин. 2020. 122 с.
- 25.Прохоренко Л. Дитина із труднощами у навчанні. Київ : Вид-во «Літера». 2019. 47 с.
- 26.Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 25, Вип. 2. С. 203–219. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265>
- 27.Рібцун Ю.В. Дитина з мовленнєвими порушеннями. Київ: Вид-во «Літера», 2019. 40 с.
- 28.Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
- 29.Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Найда Ю.М., Заєркова Н. В. Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 120–126.
- 30.Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ : Вид-во «Генеза». 2024. 272 с.

31. Степанова-Камиш А. Навчання дітей з ООП: адаптація та модифікація навчальних програм. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/navchannya-ditej-z-ooop-adaptatsiya-ta-modyfikatsiya-navchalnyh-program/>
32. Сухіна І. Гіперактивна дитина. Київ : Вид-во «Літера». 2019. 40 с.
33. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: початковий курс та методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ. 2012. 124 с.
34. Трикоз С.В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Вид-во «Літера». 2019. 40 с.
35. Учні початкових класів із порушеннями слуху / С.В. Кульбіда, С.В. Литовченко, В.В. Жук, В.В. Литвинова. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 144 с.
36. Шевченко В. М. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ. 2021. 53 с.
37. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Дитина із синдромом Дауна. Київ : Вид-во «Літера». 2019. 47 с.
38. Чеботарьова О.В., Коваль Л.В., Данілавичюте Е.А. Дитина із церебральним паралічем. Київ : Вид-во «Літера». 2019. 39 с.
39. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 128 с.
40. Ярмола Н. Освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. №26, Вип. 1. С. 246–255. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289>
41. Able H., Sreckovic M. A., Schultz T. R., Garwood J. D., Sherman J. Views from the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education*. 2015. Vol. 38, No 1. P. 44–57. URL: <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
42. Açar D., Demiralp C. Inclusive education for hearing impairment: teacher perspectives, strategies and the role of educational technologies. *Adiyaman*

Univesity Journal of Educational Sciences. 2025. Vol. 15, Iss. 1. P. 412–447. URL: <https://doi.org/10.17984/adyuebd.1594722>

43. Akay E. Teachers' opinions on the attending of the hearing-impaired students in the inclusion environment and the resource room services. *Journal of Qualitative Research in Education*. 2023. Iss. 33. P. 112–131. URL: <https://doi.org/10.14689/enad.33.882>
44. Aksamit D., Marcinkowska B. Edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce – analiza wybranych uwarunkowań zewnętrznych. *Pedagogika Społeczna*. 2021. Nr 1-2. S. 67–83. URL: <https://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/uploads/2022/04/PS-1-2-2021-67-83.pdf>
45. Aktan O., Budak Y. Determination of Teachers' Opinions on the Education of the Inclusive Students with Special Learning Disability. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8, No 21. P. 53–65. URL: https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/37929/39013#google_vignette
46. Albus D., Thurlow M.L., Liu K. K., Lazarus S. S., Larson, E. D. Educators' perspectives on classroom implementation of accessibility features and accommodations. Minneapolis. 2018. 46 p. URL: <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/DIAMONDEducatorPhoneSurveys.pdf>
47. Alquraini T., Gut D. Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*. 2012. Vol. 27, No 1. P. 42–59. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
48. Alsobhi A.G., Mohamed A.T., Alshami H. Applying educational accommodation for ADHD pupils: Teachers and parents perspectives. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*. 2024. Vol. 5, No 3. P. 223–232. URL: <https://doi.org/10.46328/ijses.92>
49. Altun Z. D., Eyüpoğlu G. Investigating Views and Practices of Music Teachers' about Inclusive Education. *Journal of Education and Training Studies*. 2018. Vol. 6, No 11. P. 83–94. URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11.3466>

50. Amponsah S., Bekele T.A. Exploring strategies for including visually impaired students in online learning. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 9355–9377. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11145-x>
51. Andreou, G., Athanasiadou, P., & Tzivinikou, S. Accommodations on Reading Comprehension Assessment for Students with Learning Disabilities: A Review Study. *Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 521–538. URL: <https://doi.org/10.4236/psych.2019.104034>
52. Ballantyne C., Wilson C., Toye M. K., Gillespie-Smith K. Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*. 2024. Vol. 28, Iss. 9. P. 1838–1857. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036829>
53. Bartnikowska U., Antoszevska B., Children with Special Educational Needs (SEN) in the Polish Education System. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*. 2017. Vol. 6, Iss. 3. P. 100–108. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254636.pdf>
54. Beech M. Accommodations. Assisting Students with Disabilities. Florida. 2010. 80 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565777.pdf>
55. Bertills K., Björk M. Facilitating regular Physical Education for students with disability – PE teachers’ views. *Frontiers in Sports an Active Living*. 2024. Vol. 6. P. 01–11. URL: <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
56. Bieńkowska I., Polok K. Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego. *Linguodidactics XXI*. 2017. S. 59–73. URL: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6740/1/Linguodidactica_2_1_I_Bienkowska_K_Polok_Praca_z_uczniem.pdf
57. Bogdanowicz M. Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia Wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Tom XLIX (LXIII). 2015. Nr 7. S. 220–237.

- 58.Boyle S., Rizzo K. L., Taylor J.C. Reducing Language Barriers in Science for Students with Special Educational Needs. *Asia-Pacific Science Education*. 2020. Vol. 6. P. 364–387. URL: <https://doi.org/10.1163/23641177-bja10006>
- 59.Browder D.M., Mims P.J., Spooner F., Ahlgrim-Delzell L.A. Teaching Elementary Students with Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2008. Vol. 33, No 1-2. P. 3–12. URL: <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.3>
- 60.Brown R.K. Accommodations and Support Services for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A National Survey of Disability Resource Providers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2017. Vol. 30, No 2. P. 141–156. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153551.pdf>
- 61.Carr N.S. Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*. 2013. Vol. 23, No 1. P. 169–182. URL: <https://www.adi.org/journal/2013ss/carrspring2013.pdf>
- 62.Chow W.S.E., de Bruin K., Sharma U. A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2024. Vol. 28, Iss. 13. P. 3321–3340. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>
- 63.Conderman G., Liberty L., Despain S. Understanding Accommodations, Modifications, and Interventions. *Kappa Delta Pi Record*. 2017. Vol. 53. P. 70–75. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2017.1299545>
- 64.Convention on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 on the right to inclusive education. 2016. URL: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/4>
- 65.Cook A., Ogden J. Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study. *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37, Iss. 3. P. 371–385. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878659>
- 66.Courtade G., Spooner F., Browder D., Jimenez B. Seven Reasons to Promote Standards-Based Instruction for Students with Severe Disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers. *Education and Training in Autism and*

- Developmental Disabilities*. 2012. Vol. 47, Iss. 1. P. 3–13. URL: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B_Jimenez_Seven_2012.pdf
67. Crispel O., Kasperski R. The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. Vol. 25, Iss. 9. P. 1–12. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
68. Cruz C.E., Ramos Garzón F., Hernández Gutierrez K.T. Inclusive education strategies for the EFL teaching context. *Revista Boletín Redipe*. 2023. Vol. 12, Iss. 11. P. 53–62. URL: <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2040>
69. Davis P., Florian L. Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study. Research Report RR516. *Department for Education and Skills*. Queen's Printer, 2004. 88 p. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6059/1/RR516.pdf>
70. Dieruf K.B., Jones Ault M. and Amy D. Spriggs A.D. Teaching Students with Moderate and Severe Intellectual Disability to Compare Characters in Adapted Text. *The Journal of Special Education*. 2019. Vol. 54, Iss. 2. P. 1–10. URL: <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
71. Domagała-Zyśk E. To speak or not to speak? Speech and pronunciation of deaf and hard of hearing students learning English as a foreign language. *English as a foreign language for deaf and hard of hearing learners: Teaching strategies and interventions*. Routledge Focus, 2023. P. 17–31.
72. Edgemon E.A., Jablonski B.R., Lloyd J.W. Large-Scale Assessments: A Teacher's Guide to Making Decisions About Accommodations. *TEACHING Exceptional Children*. 2006. Vol. 38, No 3. P. 6–11. URL: <https://doi.org/10.1177/004005990603800301>
73. Egilson S.T., Traustadottir R. Participation of Students with Physical Disabilities in the School Environment. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2009. Vol. 63, No 3. P. 264–272. URL: <https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.264>
74. Fabiano G.A., Lupas K., Merrill B.M., Schatz N.K., Piscitello J., Robertson E.L., Pelham W.E. Jr. Reconceptualizing the approach to supporting students with

- Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in school settings. *Journal of School Psychology*. 2024. Vol. 104: 101309. P. 1–31. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11331420/pdf/nihms-1987979.pdf>
75. Fabiano G.A., Naylor J., Pelham W.E., Gnagy E.M., Burrows-MacLean L., Coles E., Chacko A., Wymbs B. T., Walker K. S., Wymbs F., Garefino A., Mazzant J. R., Sastry A. L., Tresco K. E., Waschbusch D. A., Massetti G. M., Waxmonsky J. Special Education for Children with ADHD: Services Received and a Comparison to Children with ADHD in General Education. *School Mental Health*. 2022. Vol. 14. P. 818–830. URL: <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09514-5>
76. Fanshawe M., Barton G., Mandarakas M., Cain M., Todd N. Enablers and barriers to equitable participation for students with blindness or low vision in Australian mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2024. Vol. 28, Iss. 14. P. 3470–3486 URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2265915>
77. Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. Vol. 25, No 6. P. 735–762. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
78. Fiorini M.L.S., Manzini E.J. Strategies of Physical Education Teachers to Promote the Participation of Students with Hearing Impairment in Classrooms. *Revista Brasileira de Educacao Especial*. 2018. Vol. 24, No 2. P. 172–192. URL: <http://hdl.handle.net/11449/176465>
79. Forlin C. I., Chambers D. J., Loreman T., Deppler J., Sharma U. Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. 2013. 67 p. URL: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>
80. Ganetsou E., Papadakou C., Chatzaki V., Tsalera E., Leeson L. ‘Make A Change’: A Comprehensive Synthesis of School-Based Interventions for Teaching Environmental Adaptiveness, Conceptual Comprehension, and Collaborative Learning to Elementary School Children with Visual Impairments. *International*

Journal of Childhood Education. 2024. Vol. 5, No 1. P. 14–27.
<https://doi.org/10.33422/ijce.v5i1.525>

81. Głodkowska J. Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić / *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*: Materiały szkoleniowe, cz. I, MEN, Warszawa. 2010. 58 s.
82. Grygier U., Herma A., Ciurej K. Wspomaganie szkół w rozwoju kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa. 2017. 123 s. URL: https://ore.edu.pl/wspomaganie_szk_w_rozwoju_kompetencji_matematyczno-przyrodniczych_uczniw_ciurej-grygier-herma/
83. Harrison J.R., Bunford N., Evans S. W., Owens J.S. Educational Accommodations for Students with Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*. 2013. Vol. 83, Iss. 4. P. 551–597. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
84. Hayes C., Proulx M.J. Turning a blind eye? Removing barriers to science and mathematics education for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*. 2024. Vol. 42, Iss. 2. P. 544–556. URL: <https://doi.org/10.1177/02646196221149561>
85. Hockly N. Special educational needs and technology in language learning. *ELT Journal*. 2016. Vol. 70, Iss. 3. P. 332–338. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw033>
86. Hornby G., Kauffman J.M. Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *Journal of Intelligence*. 2024. Vol. 12(20). P. 1–11. URL: <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
87. Howard K.B. Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for Learning*. 2023. Vol. 38. P. 154–161. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>
88. Ioannidi V., Samara E. Children with Learning Difficulties and Conditions of Inclusion – A Brief Report and a Constant Challenge of Inclusive Education.

- European Journal of Education Studies*. 2019. Vol. 6, Iss. 3. P. 1–7. URL: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/270251087.pdf>
89. Joyce J., Harrison J.R., Gitomer D.H. Modifications and accommodations: a preliminary investigation into changes in classroom artifact quality. *International Journal of Inclusive of Education*. 2020, Vol. 24, Iss. 2. P. 181–201. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453876>
90. Kalambouka A., Pampaka M., Omuvwie M., Wo L. Mathematics Dispositions of Secondary School Students with Special Educational Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016. Vol. 16, No 1. P. 701–707. URL: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12204>
91. Keerthan S.K., Gunjawate D.R., Ravi R., Kumar K. Exploring teachers' knowledge and attitudes towards the inclusion of children with hearing impairment in mainstream education – A systematic review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 2025. Vol. 190. P. 1–5. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2025.112255>
92. Kern L., Hetrick A.A., Custer B.A., Comisso C.E. An Evaluation of IEP Accommodations for Secondary Students with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2019. Vol. 27, Iss. 3. P. 178–192. <https://doi.org/10.1177/1063426618763108>
93. Koehler K.E., Wild T.A. Students with Visual Impairments' Access and Participation in the Science Curriculum: Views of Teachers of Students with Visual Impairments. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*. 2019. Vol. 22, No 1. P. 1–17. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225218.pdf>
94. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive Education of Students with General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research Month*. 2021. Vol. 91, No 3. P. 432–478. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
95. Kubiak D., Popowska-Braska M. Inclusive education from a sociological and pedagogical perspective: report from Polish research. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*. 2024. Vol. 13. P. 287–306. URL:

http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/Content/7829/17_Kubiak_Inclusive_Education_from.pdf.

96. Kulesza E.M. Education for persons with special needs in Poland. *Education of Students with Special Needs. World Experience. Individualized Education and Therapy Programs (IETPs)*. Warsaw: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. 2013. P. 66–82. URL: https://www.researchgate.net/publication/293782988_Education_of_students_with_special_needsWorld_experience_Individualized_Education_and_Therapy_Programs_IETPs
97. Kurth J.A., Keegan L. Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*. 2014. Vol. 48, No 3. P. 191–203. URL: <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>
98. Łaska B. Prawo oświatowe a edukacja włączająca. Ośrodek Rozwoju Edukacji. ORE: Warszawa. 2019. 38 s. URL: https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/prawo-oswiatowe-a-edukacja-wlaczajaca_b.-laska.pdf
99. Leifler E., Carpelan G., Zakrevska A., Bölte S., Jonsson U. Does the learning environment ‘make the grade’? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2020. Vol. 28, No 8. P. 582–597. URL: <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>
100. Lelgemann R., Singer P., Walter-Klose C., Lübbecke J. Conditions supporting the Inclusion of Children and Teenagers with Physical Disabilities. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2012. No 63 (11). S. 465–473. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539056.pdf>
101. Lewandowski L.J., Lovett B.J., Rogers C.L. Extended time as a testing accommodation for students with reading disabilities: Does a rising tide lift all ships? *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2008. Vol. 26, No 4. P. 315–324. <http://jpa.sagepub.com/content/26/4.toc>

102. Lillvist A., Wilder J. Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*. 2017. Vol. 32, Iss. 3. P. 422–436. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295637>
103. Lovett B.J., Nelson J.M. Systematic Review: Educational Accommodations for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2021. Vol. 60, Iss. 4. P. 448–457. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>
104. Maccini P., Gagnon J.C. Mathematics Instructional Practices and Assessment Accommodations by Secondary Special and General Educators. *Exceptional Children*. 2006. Vol. 72, No 2. P. 217–234. URL: <https://doi.org/10.1177/001440290607200206>
105. Maccini P., Mulcahy C.A., Wilson M.G. A Follow-Up of Mathematics Interventions for Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2007. Vol. 22, Iss. 1. P. 58–74. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00231.x>
106. Mahoney J., Hall C. Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*. 2017. Vol. 14, No 5. P. 291–303. URL: <https://doi.org/10.1177/2042753017751517>
107. Malki S., Einat T. To include or not to include – This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2018. Vol. 13, Iss. 1. P. 65–80. URL: <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
108. McGlynn K., Kelly J. Adaptations, Modifications, and Accommodations. *Science Scope*. 2019. Vol. 43, No 3. P. 36–41. JSTOR, URL: <https://www.jstor.org/stable/26899082>
109. McLeskey J., Waldron N.L., Redd L. A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *The Journal of Special Education*. 2012. Vol. 48, Iss. 1. P. 59–70. URL: <https://doi.org/10.1177/0022466912440455>

110. McLeskey J., Barringer M-D., Billingsley B., Brownell M., Jackson D., Kennedy M., Lewis T., Maheady L., Rodriguez J., Scheeler M. C., Winn J., Ziegler D. High-leverage practices in special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center. 2017. 136 p.
111. Mihajlovic C., Meier S. Including students with special educational needs in physical education: An analysis of the current Finnish national core curriculum. *The Curriculum Journal*. 2022. Vol. 33. P. 279–296. URL: <https://doi.org/10.1002/curj.156>
112. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN): веб-сайт. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-informacje-mein>
113. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies. London: Routledge, 2007. 240 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203029459>
114. Młynek P. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z perspektywy czterech dekad. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 2020. Vol. 15, No 1. S. 95–116. URL: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/1414/1565>
115. Morley D., Banks T., Haslingden C., Kirk B., Parkinson S., van Rossum T., Morley I., Maher A. Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*. 2021. Vol. 27, Iss. 2. P. 401–418. URL: <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
116. Mutch-Jones K., Puttick G., Minner D. Lesson Study for Accessible Science: Building Expertise to Improve Practice in Inclusive Science Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*. 2012. Vol. 49, Iss. 8. P. 1012–1034. URL: <https://doi.org/10.1002/tea.21034>
117. Olsson I., Nilholm C. Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*. 2023. Vol. 38, Iss. 1. P. 126–140. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
118. Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE): веб-сайт. URL: <https://ore.edu.pl/>

119. Paluch M. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami na lekcjach języka angielskiego a test ósmoklasisty. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*. 2022. Nr 58/2. S. 241–255. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/31656/30258>
120. Pawlik S., Rzeźnicka-Krupa J., Gierczyk M., Hornby G. The Voices of Autistic Adolescents on Diversity, Education and School Learning in Poland. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, Iss. 4. P. 1–14. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/4/368>
121. Penner K. Oral Administration as an Effective Accommodation for Students with ADHD. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*. 2017. Vol. 8, Iss. 2. P. 2570–2577. URL: <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2017.0340>
122. Petersson-Bloom L., Holmqvist M. Strategies in supporting inclusive education for autistic students – A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2022. Vol. 7. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
123. Pomirska Z. Doświadczanie szkolnego wyobcowania przez uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a europejska idea „szkoły dla wszystkich”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia*. 2023. Tom 14. Nr 373. S. 227–240. URL: <https://didactica.uken.krakow.pl/article/view/10667/9799>
124. Pomirska Z. Podejście inkluzyjne w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szansa na zmianę polskiej szkoły. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Annales Universitatis Maria Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*. 2021. Art. 6. P. 43–57. URL: <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.43-57>
125. Rafał-Łuniewska J. Dostosowanie wymagań edukacyjnych wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. ORE: Warszawa, 2021. 20 s. URL:

[https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/dostosowanie-wymagan-
edukacyjnych-wobec-uczniow-ze-specyficznymi-trudnosciami-w-uczeniu-sie.pdf](https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/dostosowanie-wymagan-
edukacyjnych-wobec-uczniow-ze-specyficznymi-trudnosciami-w-uczeniu-sie.pdf)

126. Rizzo K.L., Taylor J.C. Effects of Inquiry-Based Instruction on Science Achievement for Students with Disabilities: An Analysis of the Literature. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*. 2016. Vol. 19, Iss. 1. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.14448/jsesd.09.0001>
127. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 1997. Nr 14. Poz. 76. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970140076/O/D19970076.pdf>
128. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 2010. Nr 228. Poz. 1488. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2010228148801.pdf>
129. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 2010. Nr 228. Poz. 1490. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2010228149001.pdf>
130. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 2010. Nr 228. Poz. 1487. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2010228148701.pdf>
131. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-

- pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 2013. Poz. 199. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2013000019901.pdf>
132. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 2015. Poz. 1113. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2015000111301.pdf>
133. Scanlon G., Barnes-Holmes Y. Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2013. Vol. 18, Iss. 4. P. 374–395. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>
134. Shurr J., Minuk A. Ed Guide: Accommodations for Inclusive Teaching. Queen's University. Kingston, Ontario, Canada, 2023. 157 p. URL: <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/1843>
135. Skibska J. Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych. *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*. Oficyna Wydawnicza HUMANITAS. Sosnowiec, 2012. S. 157–174. URL: <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/6722>
136. Skura M., Wheeler J.J. Addressing Challenging Behaviours in the Classroom: Perceptions of Teachers in Poland. *European Journal of Special Needs Education*. 2024. Vol. 39, Iss. 1. P. 94–108. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2191109>
137. Stavroussi P., Papalexopoulos P.F., Vavougiou D. Science Education and Students with Intellectual Disability: Teaching Approaches and Implications. *Problems of Education in the 21st Century*. 2010. Vol. 19. P. 103–112. URL: https://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol19/103-112.Stavroussi_Vol.19.pdf

138. Stegemann K.C. Learning Disabilities in Canada. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2016. Vol. 14, Iss. 1. P. 53–62.
139. Strogilos V., Lim L., Buhari N. Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*. 2023. Vol. 43, Iss. 3. P. 850–866. URL: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873>
140. Susilawati S.Y., Yasin M.H.b.M., Tahar M.M. Influencing Factors of Inclusive Education for Students with Hearing Impairment. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2023. Vol. 13, No 2. P. 119–125. URL: <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.15>
141. Sutela K., Juntunen M. L., Ojala J. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. Approaches. *An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*. 2016. Special Iss. 8, No 2. P. 179–188. URL: <https://doi.org/10.56883/ajmt.2016.340>
142. Tancredi H., Graham L.J., Killingly C., Sweller N. Investigating the impact of impairment and barriers experienced by students with language and/or attentional difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*. 2023. Vol. 28, Iss. 2. P. 173–194. URL: <https://doi.org/10.1080/19404158.2023.2285270>
143. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for development. 2012. 50 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
144. Thoren A., Quennerstedt M., Maivorsdotter N. What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2021. Vol. 26, Iss. 6. P. 578–592. URL: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834525>
145. Thurlow M.L. Accommodation for challenge, diversity and variance in human characteristics. *Journal of Negro Education*. 2014. Vol. 83, Iss. 4. P. 442–464. URL: <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.83.4.0442>

146. Tołczyk S., Pisula E. Self-Esteem and Coping Styles in Polish Youths with and without Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2019. Vol. 113, No 3. P. 283–294. URL: <https://doi.org/10.1177/0145482X19854903>
147. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. Nr 95. Poz. 425. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D1991095042501.pdf>
148. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa. 2017. Poz. 59. URL: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2017000005901.pdf>
149. Wåger J., Bagger A. Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*. 2025. Vol. 40, Iss. 1. P. 53–68. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323250>
150. Weiss S., Markowetz R., Kiel E. How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*. 2018. Vol. 17, Iss. 6. P. 837–856. URL: <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>
151. Woodcock S., Hitches E., Manning A. 'The hardest part is...': Teacher self-efficacy and inclusive practice. *International Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 5. P. 1–12. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100289>
152. Wright C.M., Oakley N. Access for All Guide. Mississippi: Mississippi Department of Education. 2019. 66 p. URL: <https://www.mdek12.org/sites/default/files/documents/OAE/OAE/2019-access-for-all-guide.pdf>
153. Xenofontos C., Solomon Y., Knudsmoen H. Norwegian teachers' perspectives on inclusive practices in the mathematics classroom. *International Journal of Inclusive Education*. 2024. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361347>

154. Xin J., Chiew Hwa P., Cooper S., Ku Wing C. Special Needs in Music Education from an Inclusive Perspective: A Bibliometric Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 8, Iss. 8. P. 1–22. URL: <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i8.2481>
155. Yngve M., Lidström H., Ekbladh E., Hemmingsson H. Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. 2019. Vol. 34, Iss. 3. P. 327–341. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>
156. Zadęcka E. Edukacja włączająca w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego. Z doświadczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej. ORE: Warszawa. 2019. 16 s.
157. Zarządzenie № 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego. *Dziennik resortowy Ministerstwa Edukacji Narodowej*. Warszawa. 1993. Nr 3. Poz. 36. URL: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-organizowania-opieki-nad-uczniami-niepelnosprawnymi-ich-33631650>
158. Żyta A., Byra S., Ćwirynkało K. Education of Children and Youth with Disabilities in Poland and The UN Convention. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2017. Vol. 53. Supplement. P. 244–251. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/285836>.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Індивідуальна освітньо-терапевтична програма (IPET)

(шаблон завантажено з веб-сайту Центру розвитку освіти, Польща (Ośrodek Rozwoju Edukacji, ORE <https://ore.edu.pl/>)

INDYWIDUALNY PROGRAM EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNY (IPET)

na okres:

I. DANE UCZNIA:

1. Imię i nazwisko: Janek
2. Data urodzenia
3. Podstawa objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną:
Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na autyzm wydane przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w na okres
Data wydania orzeczenia:
Nr orzeczenia:

II. CELE EDUKACYJNE I TERAPEUTYCZNE realizowane przez nauczycieli i specjalistów poprzez zintegrowane działania ukierunkowane na poprawę funkcjonowanie ucznia oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu szkolnym

Cele edukacyjne i terapeutyczne	Zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust. 1 pkt 2	Uwagi np. czas przeznaczony na osiągnięcie celów, bariery/ograniczenia lub czynniki wspierające

III. ZAKRES I SPOSÓB DOSTOSOWANIA PROGRAMU NAUCZANIA ORAZ WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH DO INDYWIDUALNYCH POTRZEB ROZWOJOWYCH I EDUKACYJNYCH ORAZ MOŻLIWOŚCI PSYCHOFIZYCZNYCH UCZNIA, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) – art. 1 pkt 5 ; art. 127 ust. 1; art. 44c ust. 2

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust.1 pkt 1.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534)

III.1 DOSTOSOWANIU ULEGAJĄ PROGRAMY Z PRZEDMIOTÓW:

III.2. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych

Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych:	Sposób dostosowania wymagań edukacyjnych

IV. FORMY I OKRES UDZIELANIA UCZNIOWI POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust.1 pkt 3

Formy	Okres/wy miar godzin	Indywidualny program pracy/program pracy grup
ZAJĘCIA SPECJALISTYCZNE		

V. DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE RODZICÓW ORAZ ZAKRES WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI I SPECJALISTÓW Z RODZICAMI

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 5, § 6 ust.1 pkt. 4, 6

Formy wsparcia	Planowany termin, czas wsparcia
Zakres współpracy w realizacji zadań wymienionych w § 5 rozporządzenia:	

VI. ZAKRES WSPÓŁDZIAŁANIA Z PORADNIAMI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYMI, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży oraz ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi i młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust.1, pkt 4

Instytucja	Forma i zakres wsparcia/współdziałania

VII. ZAJĘCIA REWALIDACYJNE

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust.1 pkt 5

Rodzaj zajęć	Indywidualny program pracy rewalidacyjnej	Czas realizacji	Ilość godzin

VIII. RODZAJ I SPOSÓB DOSTOSOWANIA WARUNKÓW ORGANIZACJI KSZTAŁCENIA DO RODZAJU NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI UCZNIA, W TYM W ZAKRESIE WYKORZYSTANIA TECHNOLOGII WSPOMAGAJĄCYCH TO KSZTAŁCENIE)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust.1 pkt 7

IX. ZAJĘCIA EDUKACYJNE, KTÓRE SĄ REALIZOWANE INDYWIDUALNIE Z UCZNIEM LUB W GRUPIE LICZĄCEJ DO 5 UCZNIÓW

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) – § 6 ust.1 pkt 8

Rodzaj zajęć	Ilość godzin	Osoba prowadząca zajęcia	Uwagi

X. SKŁAD ZESPOŁU OPRACOWUJĄCEGO IPET**1. Członkowie Zespołu:**

L p.	Imię i nazwisko członka zespołu	Pełniona funkcja/nauczany przedmiot	Podpis	Uwagi

Data opracowania IPET

Podpis koordynatora pracy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej

.....

Data:.....Podpis dyrektora

szkoły:.....

Data podpis rodziców/prawnych opiekunów:

.....

Potwierdzenie odbioru kserokopii IPET przez rodziców/prawnych opiekunów: data,
podpis

Додаток Б.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР)

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання _____

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності) _____

дата народження _____

повне найменування закладу загальної середньої освіти, в якому навчається учень

рік навчання _____

клас навчання _____

контактні номери телефонів батьків (інших законних представників) для термінового зв'язку _____

3. Індивідуальні особливості розвитку учня:

Наявний рівень знань і вмінь і навичок учня (компетенції)	Опис освітніх труднощів учня, виявлених у закладі освіти	Потреби

4. Рекомендації щодо організації освітнього процесу особи з особливими освітніми потребами (зазначити необхідне):

1) рекомендований рівень підтримки:

- ☐ перший рівень підтримки;
- ☐ другий рівень підтримки;
- ☐ третій рівень підтримки;
- ☐ четвертий рівень підтримки;
- ☐ п'ятий рівень підтримки;

2) адаптація та модифікація освітнього середовища:

Назва адаптації/модифікації	Так/ні	Примітка
Пристосування середовища:		
доступність освітлення		
рівень шуму		
потреба в усамітненні, його періодичність та місце (ресурсна кімната, медіатека тощо)		
Психолого-педагогічна адаптація:		
використання візуального розкладу		
збільшення часу на виконання завдань		
збільшення обсягу допомоги (навідне питання, демонстрація зразка, нагадування тощо)		
руховий режим		
використання заохочень		
використання засобів для концентрації уваги		
інше		
Адаптація навчального матеріалу:		
картки-підказки, картки-інструкції		
Засоби альтернативної комунікації		
інше		
Модифікація:		
скорочення змісту навчального предмета		
зниження вимог для виконання завдань		
інше		

3) потреба у використанні:

- ☐ жестової мови та/або залученні перекладача жестової мови;
- ☐ шрифту Брайля;

4) потреба в додаткових заняттях з:

- ✓ Так (корекція розвитку, корекція розвитку мовлення)

☐ ні

5) потреба в консультації з:

✓ **фахівцями інклюзивно-ресурсного центру;**

☐ фахівцями спеціальних закладів освіти;

☐ іншими фахівцями _____

6) наявність індивідуального навчального плану:

✓ **так**

☐ ні.

У разі потреби в індивідуальному навчальному плані зазначити навчальні предмети (інтегровані курси), які потребують адаптації чи модифікації, та відповідального за розроблення індивідуального навчального плану педагогічного працівника:

Навчальний предмет (інтегрований курс)	Адаптація чи модифікація	Відповідальний педагогічний працівник

5. Додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (заняття):

Найменування заняття (послуги)	Фахівець, який проводить заняття (надає послугу)	Місце проведення	Розклад занять

6. Навчання:

☐ за розкладом класу;

☐ за адаптованим розкладом, з відвідуванням окремих уроків за індивідуальним розкладом відповідно до індивідуального навчального плану, зазначити які:

☐ за модифікованим розкладом.

7. Забезпечення асистента учня (учениці):

1) потреба в асистенті учня (учениці) (супроводі під час інклюзивного навчання):

☐ так

☐ ні;

2) асистентом учня (учениці) є:

☐ батьки: _____

☐ інші законні представники _____

☐ уповноважена батьками особа _____
(зазначити прізвище, власне ім'я,

по батькові (за наявності) та контактні дані)

☐ соціальний робітник

(зазначити прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності) та контактні дані)

8. Забезпечення допоміжними засобами навчання:

1) потреба у підручниках:

- ☐ підручники для закладів загальної середньої освіти та матеріали;
- ☐ адаптація підручників для закладів загальної середньої освіти та матеріалів;
- ☐ підручники для осіб з особливими освітніми потребами та матеріали.

2) допоміжні засоби для навчання:

- ☐ так
- ☐ ні.

Зазначити перелік засобів для навчання, які потребує учень (учениця):

9. Потреба в розумному пристосуванні:

- ☐ так, зазначити яка: _____
- ☐ ні.

10. Особливості проведення оцінювання:

- ☐ адаптації проведення оцінювання за часом та змістом, зокрема: збільшення часу на виконання завдань; зменшення кількості завдань; використання зручних форм роботи (тести, усні опитування, аудіозавдання тощо) відповідно до потреб;
- ☐ використання доступних форм викладу інформації для оцінювання (шрифту Брайля, письмових чи усних завдань тощо);
- ☐ використання окремих карток з завданнями чи адаптованих матеріалів під час оцінювання;
- ☐ адаптація завдань для оцінювання до особливостей сприйняття інформації (уникнення графічних завдань для осіб з порушенням зору, уникнення або створення комфортних умов для усних опитувань для осіб, які цього потребують, тощо);
- ☐ інше (зазначити що) _____

11. Потреба у продовженні строків навчання:

- ☐ так
- ☐ ні.

12. Додаткові напрями роботи:

За сферами розвитку	Ціль	Очікувані результати, яких планується досягнути	Рівень досягнутих результатів (заповнюється після виконання індивідуальної програми розвитку)
Розвиток інтелектуальної сфери			
Розвиток сенсорної, моторної			
Розвиток мовленнєвої сфери			
Розвиток фізичних здібностей			
Розвиток емоційно-вольової сфери			
Розвиток соціальної сфери			
Подолання навчальних труднощів			
Інші			

13. Члени команди психолого-педагогічного супроводу, які складали індивідуальну програму розвитку:

Прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності)	Посада	Підпис

Індивідуальну програму розвитку погоджено одним з батьків (іншим законним представником) учня:

(зазначити прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності) одного з батьків (іншого законного представника) учня)

підпис _____ дата _____

Додаток В.

Анкета для педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами

(<https://docs.google.com/forms/d/1KpwYyRp6ceDQrbABH95NPltW405SzFxbdyclGt0Rddw/edit>)

Шановний/а колего!

Дякуємо Вам за Вашу віддану працю, професіоналізм та підтримку дітей з особливими освітніми потребами! Ваша діяльність відіграє надзвичайно важливу роль у створенні інклюзивного та комфортного освітнього середовища.

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, заповнивши **анонімну анкету**, яка допоможе нам краще зрозуміти Ваш досвід, виклики та потреби у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Ми прагнемо розробити ефективні методичні та практичні ресурси, які стануть корисними у Вашій професійній діяльності.

Ваші відповіді залишаться **повністю конфіденційними**, а отримані результати будуть використані виключно в узагальненій формі для покращення підтримки освітян. Будемо вдячні, якщо Ви знайдете **15 хвилин свого часу** для заповнення анкети.

Ваші думки та досвід є надзвичайно цінними для нас!

Блок I

1. Я розумію важливість адаптувати умови фізичного простору класу, школи та пришкольної території (наприклад, маркування сходів, облаштування пандусів тощо) для усунення бар'єрів, зумовлених психофізичними порушеннями учнів з ООП.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на

- повністю згоден/на

2. Я обізнаний/на щодо технологій перетворення фізичного простору класної кімнати та школи на безпечне, розвиваюче та підтримуюче середовище для всіх дітей.

- повністю не згоден/на
- частково не згоден/на
- важко сказати
- частково згоден/на
- повністю згоден/на

3. Я здатен(на) впроваджувати адаптації фізичного простору з урахуванням індивідуальних потреб учнів з ООП.

- повністю не згоден/на
- частково не згоден/на
- важко сказати
- частково згоден/на
- повністю згоден/на

4. Оберіть правильне твердження із запропонованих нижче:

- Архітектурна доступність школи стосується лише осіб з інвалідністю.
- Архітектурна доступність школи стосується всіх учасників освітнього процесу.
- Чим більше в закладі освіти піктограм, табличок, виконаних шрифтом Брайля, пандусів тощо, тим у ньому краще забезпечено доступність для учнів з різними ООП.

5. Надайте рекомендації вчителю:

Цього навчального року до 1-А класу прийде учень з порушенням зору. Про які зміни в організації фізичного простору класної кімнати має подбати вчитель цього класу до початку освітнього процесу?

Ваша відповідь: _____

Блок II

6. Я усвідомлюю, що деяким учням з ООП необхідно застосовувати засоби альтернативної та додаткової комунікації (АДК) відповідно до їхніх індивідуальних особливостей розвитку.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

7. Я володію інформацією про різноманітні засоби АДК для учнів з ООП (наприклад, шрифт Брайля, піктограми, мобільні додатки або пристрої для генерації мовлення тощо).

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

8. Я здатен/на організувати навчальний процес з урахуванням застосування засобів АДК для учнів з ООП.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

9. Оберіть правильне твердження із запропонованих нижче:

- ☐ Альтернативна комунікація доповнює наявне мовлення.
- ☐ Альтернативна комунікація – це будь-які засоби та стратегії покращення комунікації.
- ☐ Альтернативна комунікація заміщує мовлення, що відсутнє або розвинуте недостатньо.

10. Дайте відповідь на питання:

З вересня у 1-А класі буде навчатися дитина з ООП, яка має порушення мовлення та використовує для спілкування малюнки-пиктограми. Яке поняття, дію або словосполучення (наприклад, «мити руки», «небезпечно», «молодець» тощо), Ви використовували б одним із найперших у роботі з усіма учнями класу? Опишіть, що має бути намальовано на символі до цього слова або виразу.

Ваша відповідь: _____

Блок III

11.Я розумію, що для забезпечення доступу до навчальної програми для частини учнів з ООП необхідно адаптувати її зміст, тобто застосовувати модифікації.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

12.Я знаю різні види модифікацій, які можна використовувати у навчанні учнів з ООП (наприклад, зменшити обсяг тексту, або замінити його на простіший за змістом тощо).

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

13.Я вмію адаптувати зміст навчальної програми для учнів з ООП та впроваджувати модифікації на заняттях в інклюзивних класах.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на

- повністю згоден/на

14.Оберіть правильне твердження із запропонованих нижче:

- Модифікації змінюють (спрощують, ущільнюють тощо) зміст навчальної програми, але не знижують очікування щодо рівня знань учнів з ООП.
- Модифікації змінюють (спрощують, ущільнюють тощо) зміст навчальної програми та знижують очікування щодо рівня знань учня з ООП.
- Модифікації змінюють (спрощують, ущільнюють тощо) зміст навчальної програми, проте не змінюють освітні цілі та результати учня з ООП.

15.Надайте рекомендації вчителю та асистенту вчителя:

Сьогодні клас буде вивчати лінійні рівняння. Для цього вчитель підготувала навчальні матеріали, які вона планує використати з учнями на уроці. Один з учнів класу має освітні труднощі та потребує модифікації змісту навчання. Як організувати роботу цього учня на занятті з урахуванням його індивідуальних освітніх потреб?

Ваша відповідь: _____

Блок IV

16. Я розумію важливість адаптування форм і методів викладання для учнів з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб і можливостей.

- повністю не згоден/на
- частково не згоден/на
- важко сказати
- частково згоден/на
- повністю згоден/на

17.Я знаю, як здійснювати адаптування форм і методів викладання для учнів з ООП на різних етапах заняття (наприклад, під час представлення нового матеріалу, певного виду діяльності тощо).

- повністю не згоден/на

- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

18. Я здатен/на планувати, створювати та впроваджувати адаптації форм і методів викладання для учнів з ООП в інклюзивних класах.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

19. Оберіть правильне твердження із запропонованих нижче:

- ☐ Вчителі можуть самостійно обирати ті види адаптацій викладання, котрі вважають ефективними в роботі з учнями з ООП.
- ☐ Вчителі можуть самостійно замінити одні види адаптацій викладання на інші, якщо бачать, що вони неефективні.
- ☐ Вчителі можуть використовувати на заняттях лише ті види адаптацій викладання, котрі були визначені в індивідуальному плані розвитку учня з ООП.

20. Запропонуйте адаптації викладання, які можна застосувати у цій ситуації:

Учитель запланувала демонстрацію презентації до вивчення нової теми. У презентації вона використала яскраві картинки, вірші та прислів'я. Які адаптації необхідно застосувати вчителю та її асистенту на цьому етапі заняття, щоб надати підтримку учениці з ООП, яка має порушення зору?

Ваша відповідь: _____

Блок V

21. Я усвідомлюю, що для успішного навчання учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі необхідно адаптувати вимоги до способів та форм виконання ними завдань.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

22. Я знаю, які види адаптацій виконання завдань слід застосовувати у навчанні учнів з ООП (наприклад, усна відповідь замість письмової – для учня з дисграфією; вирішення задачі з опорою на схему – для учня з розладом аутистичного спектру тощо).

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

23. Я вмію застосовувати різноманітні адаптації до організації виконання завдання учнем з ООП, щоб мінімізувати їхні освітні труднощі.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

24. Оберіть правильне твердження із запропонованих:

- ☐ Адаптації вимог до виконання завдань для учнів з ООП використовуються як на заняттях, так і під час проведення тестів або складання іспитів.
- ☐ Адаптації вимог до виконання завдань застосовуються виключно на заняттях, оскільки під час тесту або іспиту вчитель перевіряє відповідність рівня знань, умінь та навичок учнів з ООП вимогам чинних програм.

- Адаптації вимог до виконання завдань застосовуються виключно на заняттях; під час виконання учнем домашніх завдань ці адаптації не застосовуються.

25. Запропонуйте Ваш варіант адаптації виконання завдання для цих двох учнів:

Учитель запланувала, що на занятті учні самостійно прочитають оповідання, а потім будуть усно відповідати на питання до його змісту. Під час опитування вчитель виявила, що двоє учнів не зрозуміли зміст прочитаного. Один з них через дислексію має повільний темп читання; інший – має розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ), а тому часто відволікається та швидко виснажується від монотонної діяльності. Які види адаптацій мала спланувати вчитель для цих учнів, щоб увесь клас успішно впорався із завданням?

Ваша відповідь: _____

Блок VI

26. Я розумію важливість адаптувати вимоги до оцінювати учнів з ООП.

- повністю не згоден/на
- частково не згоден/на
- важко сказати
- частково згоден/на
- повністю згоден/на

27. Я знаю, які методи і форми оцінювання застосовувати до оцінювання учнів з ООП.

- повністю не згоден/на
- частково не згоден/на
- важко сказати
- частково згоден/на
- повністю згоден/на

28. Я здатен(на) впровадити систему оцінювання учнів з ООП.

- повністю не згоден/на

- частково не згоден/на
- важко сказати
- частково згоден/на
- повністю згоден/на

29. Оберіть правильне твердження із запропонованих нижче:

- Під час оцінювання учнів з ООП вчителю необхідно враховувати адаптації або модифікації навчальних програм; орієнтиром для вчителя є досягнення учнем індивідуальних цілей і завдань.
- Під час оцінювання учнів з ООП вчителю необхідно спиратися на вимоги освітніх стандартів і навчальні програми без врахування адаптацій або модифікацій навчальних програм.
- Під час оцінювання учнів з ООП вчителю необхідно спиратися на спостереження асистента вчителя за досягненнями учня.

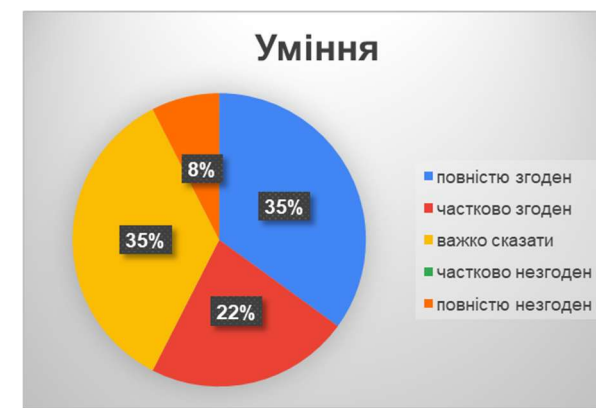
30. Запропонуйте адаптацію вимог до оцінювання учня з ООП цьому педагогу:

У класі є учень з ООП, для якого педагог визначив індивідуальну ціль – читати перелік слів та співвідносити зміст прочитаного слова із зображенням. Для цього асистент учителя готує для учня дидактичний матеріал. Як у цьому випадку буде відбуватися оцінювання учня з ООП?

Ваша відповідь: _____

Додаток Д.1

Результати анкетування за критерієм «Адаптування середовища»



Додаток Д.2

Результати анкетування за критерієм «Адаптування способів комунікації»



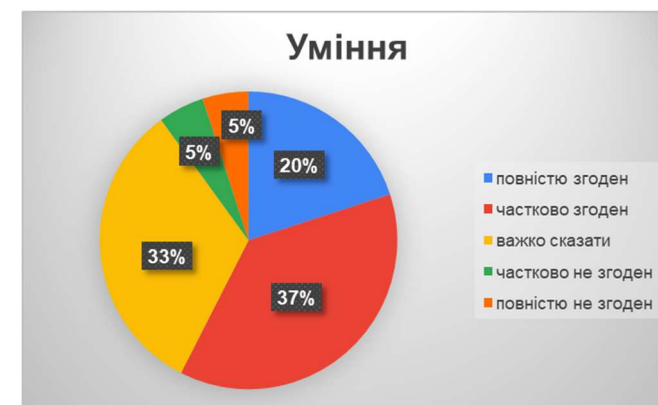
Додаток Д.3

Результати анкетування за критерієм «Адаптування змісту»



Додаток Д.4

Результати анкетування за критерієм «Адаптування викладання»



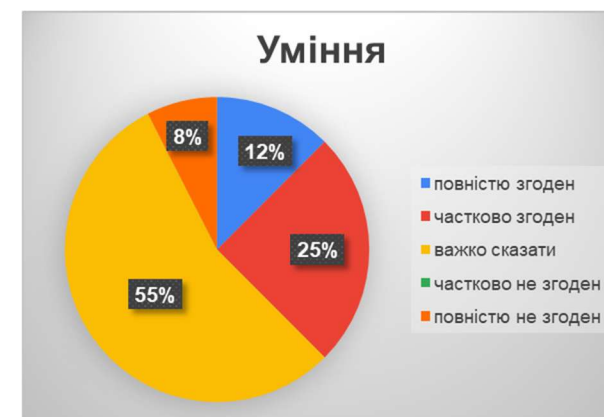
Додаток Д.5

Результати анкетування за критерієм «Адаптування виконання завдань»



Додаток Д.6

Результати анкетування за критерієм «Адаптування оцінювання»



Додаток Е

Каталог адаптацій для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі

(каталог укладено на основі матеріалів веб-сайту Центру розвитку освіти, Польща (Ośrodek Rozwoju Edukacji, ORE
<https://ore.edu.pl/>)

ЗМІСТ

- 1. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТРУДНОЩІ**
- 2. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТРУДНОЩІ**
 - 2.1. Функціональні зорові труднощі**
 - 2.2. Функціональні слухові труднощі**
- 3. НАВЧАЛЬНІ ТРУДНОЩІ**
- 4. ФІЗИЧНІ ТРУДНОЩІ**
- 5. СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ/СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТРУДНОЩІ**

1. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТРУДНОЩІ	
Стратегії адаптування	Адаптації
Адаптування вимог до викладання	- Подавати новий матеріал в усній формі лаконічно та чітко. - Під час пояснення нового матеріалу уникати або звести до мінімуму використання складних або дуже абстрактних понять. - Представляти матеріал, заснований на конкретних фактах та з опорою на досвід дитини.

	- Представляти ситуації на конкретних простих та зрозумілих прикладах, що стосуються подій, знайомих дитині. - Створювати ментальні карти як спосіб фіксації змісту уроку. - Під час підготовки завдань враховувати інтереси дитини, наприклад, підготовка коротких текстів для читання (з чітко позначеними ключовими уривками) або змісту математичних задач, що спираються на захоплення чи хобі дитини. - Розробляти персоналізовані матеріали, що дозволяють учню всебічно засвоювати навчальний зміст у цікавій формі, адаптованій до його вподобань. - Широко застосовувати демонстраційні методи. - Використовувати різноманітні навчальні посібники (плакати, діаграми, калькулятори тощо). - Використовувати мультимедійні ресурси, що сприяють концентрації уваги. - Використовувати моделі, конкретні предмети, зразки. - Використовувати звичайні символи для організації роботи під час уроків, таких як кольорові стікери, символи (пиктограми) та можливі символічні малюнки з альтернативних систем комунікації; - Надавати усні інструкції у простій та доступній формі: короткі, однозначні та зрозумілі. - Поєднувати усні інструкції з демонстрацією моделей, зразків. - Забезпечити доступність інструкцій з використанням мультимедійних засобів. - Забезпечити постійну підтримку та інструктаж під час виконання завдань. - Використовувати повторення задля забезпечення розуміння учнем змісту завдання. - Здійснювати постійний контроль за діями учня.
--	---

	- З учнями молодшого шкільного віку приділяти велику увагу отриманню ними якомога більшого досвіду в маніпулюванні предметами, порівнянні, обчисленні конкретних значень та орієнтуванні в просторі для полегшення набуття математичних навичок. - Демонструвати зв'язок між знаннями, отриманими під час занять, та їх практичним застосуванням у різних повсякденних ситуаціях. - Створювати ситуації, що дозволяють систематично повторювати засвоєні навички
Адаптування вимог до виконання завдань	- Надавати більше часу для вивчення та закріплення матеріалу. - Забезпечити більш повільний темп роботи. - Обсяг домашніх завдань має бути таким, який дитина може виконати самотійно. - Сприяти виконанню дитиною завдання та оволодінню заданою навичкою шляхом його поділу на етапи. - Розвивати пам'ять учня (наприклад, навчання створювати нотатки в картинках, що показують послідовність кроків, необхідних для вирішення завдання, визначення елементів роботи, яку потрібно підготувати). - Надавати учням можливість працювати в невеликих групах та користуватися підтримкою та компетенціями своїх однолітків. - Застосовувати принцип градації складності, починаючи з простих завдань. - Навчати функціонально, тобто з опорою на діяльність, активність, залученість, досвід учня. - Акцентувати увагу на усних вправах, що застосовуються до повсякденних ситуацій, ніж на письмових вправах. - Незалежно від етапу навчання та рівня математичної абстракції, виконувати конкретні, уявні та абстрактні математичні дії.

	- Збільшувати час або скорочувати завдання до основних елементів.
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Розробляти тести для учнів з нижчим рівнем складності з акцентом на практичних навичках. - Використовувати методи та критерії оцінювання учнів; приділяти першочергову увагу досягненням, а не лише результатам. - Ураховувати здібності, обмеження, інтереси та відповідний темп роботи учня.
2. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗОРОВІ ТРУДНОЩІ 2.1. Функціональні зорові труднощі	
Адаптування умов шкільного середовища для незрячих учнів	- Тактильне маркування дверей кімнат (клас, їдальня, туалет, вчительська та інші приміщення). Для цієї мети використовуються етикетки Брайля (етикетки Брайля: виготовлені спеціально, підготовлені на стрічці Думо, на папері Брайля). У тимчасовій ситуації можна використовувати маркування з використанням текстури, яка забезпечує тактильну диференціацію або змінює форму. Належне тактильне маркування має бути опуклим, а не увігнутим. Його слід розміщувати на висоті 1,4 – 1,7 метра, щоб до нього можна було легко дотягнутися до нього рукою. Для дітей дошкільного віку та молодших школярів необхідно регулювати висоту маркування відповідно до їхнього зросту, щоб полегшити знаходження етикетки, бажано на висоті між плечами та верхівкою голови, щоб легко розташувати руку для читання. - Визначення шляхів взаємодії (за допомогою належного розміщення меблів у класі, покриття коридору килимом або килимками, що створюють шлях, наприклад, до дошки або до шаф з приладдям).

	- Парти, стільці та інші предмети, об які учень може спіткнутися, не слід розміщувати на шляхах взаємодії. - Під час та після занять шухляди та шафи слід закривати, стільці засовувати під столи, а матеріали повертати на свої місця. Невиправдані та неусвідомлені зміни положення предметів у людей з порушеннями зору ускладняють їм орієнтацію та пересування, оскільки вони можуть бути для них важливими, фіксованими точками відліку. - Робоче місце незрячого учня (парта, стіл) повинно передбачати зберігання таких допоміжних засобів, як брайлівський апарат, папір, рельєфне креслярське приладдя та інші (якщо класна робота відбувається в одній кімнаті). - Для молодших учнів може бути корисним обрамити парту планкою з дещо піднятим краєм, щоб створити бар'єр, який запобігатиме зісковзуванню предметів на парті. Однак варто пам'ятати, що обрамлення лише однієї парти планкою може сприйматися як підкреслення відмінності. Тому в молодших класах це рішення можна застосовувати до всіх робочих місць учнів. - Розташування робочого місця незрячого учня в класі повинно забезпечувати йому легкий доступ до нього та можливість пересуватися в різних напрямках. Також важливо, особливо в молодших класах, щоб вчитель мав легкий доступ до дитини та міг підтримувати її роботу. - Для полегшення пересування важливо, щоб коридори не були загороджені меблями, підставками для квітів та іншими перешкодами. Слід уникати будь-яких елементів, що виступають зі стін. Підлоги повинні бути неслизькими.
Адаптування умов шкільного середовища для учнів із порушеннями зору	- Забезпечення оптимального освітлення та запобігання відблискам. Освітлення суттєво впливає на сприйняття візуальної інформації. Однак деякі особи з порушеннями зору мають підвищену чутливість до світла

	(світлобоязнь супроводжує різні стани та пошкодження зорової системи). - Відблиск світла (як безпосередньо від джерела, так і відбите світло від різних поверхонь) може спричинити додаткові проблеми для людей з вадами зору. Це призводить до відчуття відблисків, раптового зниження гостроти зору та дискомфорту. Відблиски можуть створювати небезпечні ситуації під час руху (зіткнення з перешкодою, падіння). Щоб запобігти відблискам, шкільні простори повинні бути оснащені системами, що обмежують пропускання та інтенсивність світла (вертикальні жалюзі, віконниці, рулонні штори та інші віконні покриття). - Джерела світла (лампочки, що виступають за межі корпусу) повинні бути екрановані. - У деяких ситуаціях учням також слід використовувати особисті екрани, такі як сонцезахисні окуляри, козирки тощо. - Важливо усунути блискучі, відбиваючі поверхні, наприклад, використовуючи матові чохла для столів, килимове покриття або килимок на відбиваючій підлозі. - Стіни повинні бути пофарбовані в однорідні кольори матовою фарбою. - Дошка не повинна бути білою та глянцевою. Найкраще підходить темно-зелене матове покриття. - Скляні двері можна покрити або обшити матовим папером. - Учням зі світлобоязню слід сидіти подалі від вікон або розмістити стіл спиною до вікна. У свою чергу, учням, яким потрібно багато світла, слід дозволити сидіти ближче до джерела світла та забезпечити їх лампою для освітлення роботи. - Робочі місця учнів мають бути розміщені таким чином, щоб вони могли вільно підходити до дошки, карти чи інших навчальних посібників. Їхнє розташування має враховувати їхні зорові можливості – ступінь складності роботи зблизька та здалеку.
--	--

	- Важливим є легкий доступ вчителя до учня.
Адаптування вимог до викладання для незрячих учнів Адаптування вимог до виконання завдань для незрячих учнів	- Використовувати нові інформаційно-комунікаційні технології. Наприклад, дисплеї Брайля перетворюють текстову та графічну інформацію, що відображається на екрані монітора, на символи Брайля. Вони використовуються для зчитування інформації або як підставка для ноутбука або клавіатури. - Брайлівський ноутбук забезпечує читання та запис шрифтом Брайля (на клавіатурі), має вбудовану пам'ять. - Braille Sense Plus має вбудований дисплей, який дозволяє керувати клавіатурою Брайля шляхом читання її чорним шрифтом. - PAC Mate Omni – це пристрій, подібний до так званих кишенькових комп'ютерів, на якому користувач може встановлювати будь-яке програмне забезпечення для мобільних пристроїв. - Брайлівські принтери, наприклад, принтер Брайля Index Everest, Braille Box V4, ViewPlus Emprint SpotDot, ViewPlus Tiger. - Аудіокниги у форматах mp3, DAISY переважно містять спеціальну систему навігації, засновану на тегах, що розмежовують текст. Це дозволяє читачеві мати повний доступ до структури книги (розділи, підрозділи, сторінки, абзаци, виноски, посилання), замість безперервної композиції, як у випадку традиційних аудіокниг. - Контент може бути доступний у кількох формах: текст, аудіо, а в новіших версіях DAISY також у вигляді зображень. Усі форми синхронізовані. - Auto-Lektor – пристрій для читання польською мовою: читає будь-який друкований текст; під час підключення до Інтернету він забезпечує підтримку електронної пошти та дозволяє переглядати веб-сайти. Усі компоненти Auto-Lektor інтегровані в один корпус, що полегшує його використання та транспортування. Пристрій готовий до використання

	одразу після підключення до джерела живлення. Доступні мови: польська, англійська, французька, німецька та інші.
Адаптування вимог до викладання для учнів з порушеннями зору Адаптування вимог до виконання завдань для учнів з порушеннями зору	- Використовувати телевізійну лупу (використовується учнями з порушеннями зору для читання, письма, малювання та перегляду графіків, фотографій, карт і схем). Дозволяє збільшувати зображення у 64 рази і змінювати контраст між елементами об'єкта, що переглядається. Дозволяє регулювати яскравість зображення, колір символів і фону, а також змінювати зображення на негативне (білі символи на чорному фоні). Дозволяє виділяти абзаци, рядки та слова у, так званому, вікні. Складається з камери, електронного збільшувального механізму, екрана та рухомого столу, який використовується для позиціонування та переміщення матеріалу, що переглядається. Деякі моделі луп дозволяють підключати зовнішню камеру, яка, будучи спрямованою на дошку, дозволить переглядати матеріал у збільшеному вигляді на моніторі. - Використовувати електронні збільшувальні стекла – пристрої, що складаються з рухомої камери (також у формі миші), яка переміщується по тексту, та монітора зі збільшувальною електронікою. Деякі моделі дозволяють підключати камеру до телевізійного монітора – це дозволяє отримати збільшення зображення.
2.2. Функціональні слухові труднощі	
Адаптування умов шкільного середовища	- Забезпечити гарне освітлення класу та місце для дитини в першому ряду біля вікна. Перебування близько до вчителя (0,5-1,5 метра) з добре освітленим обличчям дозволяє учню слухати, що говорить вчитель, і одночасно читати по губах.

	- Дозволяти дитині повертатися до інших однокласників, які відповідають під час уроку, що сприятиме кращому розумінню. - Підтримувати тишу та спокій у класі, уникаючи зайвого шуму під час уроків.
Адаптування вимог до викладання	- Розмовляти з дитиною чітко, використовуючи звичайний голос та інтонацію, уникаючи різких рухів голови або надмірної жестикуляції. - Перевіряти, що інструкції, дані всьому класу, правильно зрозумілі дитині з порушеннями слуху. Якщо виникають труднощі, надайте додаткові пояснення або перефразуйте інструкції, використовуючи просту, звичну лексику. - Адаптувати темп роботи до можливостей учня з вадами слуху, якому може бути важко виконувати кілька завдань одночасно (вони не можуть слухати вчителя, що вимагає спостереження за їхнім обличчям, одночасно відкривають книгу на відповідній сторінці та знаходять зазначену вправу). - Під час уроків бажано якомога частіше використовувати наочні посібники та дошку (наприклад, записувати нову тему, нові та найважливіші слова, дати на уроках історії тощо). - Підготовка письмового плану роботи для учня з описом тем, що розглядаються на уроці.
Адаптування вимог до виконання завдань	- Спонукаати дитину до участі в розмові шляхом постановки простих запитань, підкріплюючи її відповіді окремими словами, жестами та мімікою. - Під час звернення до нечуючої дитини, ставити запитання, щоб полегшити розуміння теми. - Використовувати вправи на письмо на слух лише для слів або речень, які раніше дитина вже вивчила, на основі словникового запасу, який вона

	вже знає. Якщо письмо на слух дуже складне для дитини з вадами слуху, його можна замінити іншою формою письмових вправ. Вони можуть включати вправи, що включають, наприклад, створення речення зі заданого списку слів відповідно до змісту малюнка; переписування речень, заповнення пропусків відповідними словами; організація граматичної та орфографічної гри, закріплення знайомих орфографічних правил та граматичних фраз – добір відповідних слів з урахуванням їх роду, особи та числа.
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Не враховувати помилки, що виникли внаслідок втрати слуху, під час оцінювання письмової роботи дитини; ці помилки не повинні знижувати загальну оцінку (помилки можуть служити підставою для вчителя для подальшої корекційної роботи з дитиною та для настанов батькам щодо подальшої роботи вдома). - Оцінювати орфографічні помилки в описовій формі, надавати дитині вказівки щодо їх виправлення. - Надавати додатковий час для засвоєння необхідних і базових знань, що містяться в навчальній програмі. - Під час оцінювання досягнень учня з порушенням слуху особливу увагу слід звертати на власну активність та внесок учня, а також на його ставлення до шкільних завдань (систематичність, старанність, точність).
3. НАВЧАЛЬНІ ТРУДНОЩІ	
Учні з дискалькулією	
Адаптування вимог до викладання	- Застосовувати методи мультисенсорного навчання – використання навчальних посібників, що залучають усі органи чуття (малюнки, таблиці, схеми, ментальні карти, гачки для запам'ятовування, виділення

	найважливішої інформації, використання кольорів, графічних символів тощо). - Об'єднувати інформацію у логічне ціле, ділити її на легкозасвоювані частини для учня. - Заохочувати використання спеціального підручника з математики (кольори, рими, мнемоніка, малюнки) для запису важливих термінів, технік лічби, математичного мислення та формул.
Адаптування вимог до виконання завдань	- Практикувати обчислення в умі. - Заохочувати «думки вголос» під час вирішення задач.
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Оцінювати переважно процес міркування, а не технічну сторону обчислення.
Учні з дисграфією	
Адаптування вимог до виконання завдань	- Надавати учню готові конспекти уроків для вклеювання у зошит. - Дозволяти виконання письмових робіт у друкованому вигляді на комп'ютері.
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Вимоги до оцінювання письмових робіт, пов'язані зі змістом, мають бути загальними, такими ж, як і для інших учнів. - Знизити вимоги до каліграфії. - Оцінювати письмові роботи нетрадиційним способом (наприклад, якщо вчитель не може прочитати роботу учня, він може попросити учня зробити це самостійно або запитати його усно про матеріал).
Учні з дизортографією	
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Дозволяти учням писати тести, що передбачають обґрунтування написання слів, замість традиційних диктантів.

	- Оцінювати змістовний аспект письмової роботи учня окремо від правильності написання з опорою на його знання правил орфографії (не внесення останньої оцінки до журналу).
Учні з дислексією	
Адаптування умов шкільного середовища	- Адаптувати умови робочого місця учня в класі (бажано ближче до вчителя).
Адаптування вимог до викладання	- Ділити навчальний матеріал, який вимагає знання формул, символів і перетворень, на менші розділи. - Зменшувати кількість завдань (інструкцій), які необхідно виконати за відведений час, або збільшувати час на виконання завдання через повільний темп читання та/або письма. - Уникати підказок на занятті; у цьому випадку слід попереджати учня під час перерви або на початку уроку про те, що сьогодні йому буде поставлено запитання. - Використовувати мультисенсорні методи навчання.
Адаптування вимог до виконання завдань	- Уникати завдань на читання вголос перед усім класом. - Обмежувати читання великого за обсягом матеріалу; натомість, використовувати аудіозаписи, іноді – екранізації, як доповнення до самостійно прочитаного тексту). - Надавати дитині готових нотаток (шаблонів) для вклеювання. - На лабораторних та практичних заняттях з природничих наук, під час проведення дослідів, що потребують кількох перетворень, дозволяти дитині усно коментувати виконані операції. - Приймати на оцінювання роботи, виконані на комп'ютері, особливо великі за обсягом роботи (есе, звіти).

	- Якщо письмо дитини важко читати, письмову роботу можна замінити усним висловлюванням.
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Контролювати рівень розуміння учнем інструкцій, прочитаних самостійно (особливо під час тестів). - Зміст письмових тестів повинні обмежуватися знаннями, що перевіряються (бажано використовувати тести з вибором відповідей, незакінчені речення та тексти з пропусками). - Надавати перевагу усному висловлюванню (перевірка знань коротких фрагментів матеріалу). - Під час оцінювання роботи учня доцільно враховувати правильність процесу міркування, а не лише правильність кінцевого результату. - Знизити вимоги до володіння іноземною мовою щодо говоріння, розуміння, читання та письма. - Не враховувати під час оцінювання письмових робіт орфографію – рекомендується описове оцінювання (дозвіл на використання орфографічних словників під час написання есе, класних робіт; перевірка прогресу в орфографії за допомогою диктантів з коментарями, орфографічних рамок та письма з пам'яті; обсяг тесту повинен охоплювати один тип орфографічних труднощів).
4. ФІЗИЧНІ ТРУДНОЩІ	
Адаптування умов шкільного середовища	- Зменшити архітектурні бар'єри у школі таким чином, щоб дитина могла рухатися самостійно. - Адаптувати робоче місце для того, щоб учень міг прийняти правильне положення сидячи без втоми, особливо протягом тривалого часу (наприклад, адаптований стіл з нековзним килимком).

	- Адаптувати шкільне приладдя для того, щоб учень міг повноцінно його використовувати (адаптовані ручки та інше приладдя, наприклад, з ізолюючою гумкою, що полегшує їх утримання в руці).
Адаптування вимог до викладання	- Застосовувати інформаційні технології та різноманітні технічні засоби у викладанні (методи мультисенсорного навчання, інтерактивні дошки, записані тексти казок на дисках). - Використовувати візуальні навчальні засоби, наприклад, ілюстрації, просторові моделі, шаблони, діаграми, дошки, фотографії тощо.
Адаптування вимог до виконання завдань	- Адаптувати методи роботи таким чином, щоб дитина, яка має труднощі з контролем своєї діяльності, могла керувати нею відносно самостійно, наприклад, пропонувати дитині готові схеми, таблиці та моделі під час уроків, щоб вона могла їх самостійно заповнювати, не малюючи всю схему.
Адаптування вимог до перевірки та оцінювання	- Знизити вимоги до оцінювання каліграфії. - Якщо учень зі значними руховими порушеннями має труднощі з виконанням стандартів успішності, деякі з цих навичок слід переформулювати з «вміє» на «знає, як робити». - Не критикувати та не оцінювати негативно у класі; зміцнювати самооцінку дитини.
5. СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ/СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТРУДНОЩІ	
Адаптування умов шкільного середовища	- Мінімізувати або повністю усунути відволікаючі фактори в класі. - Організувати робоче місце учня близько до вчителя. - Дотримуватися графіка роботи та послідовності в навчальній діяльності (наприклад, сидіння за однією партою чи столом під час занять).

	- Розробити щоденний розклад та щоразу ознайомлювати учня з цим розкладом. - Завчасно повідомляти учня про зміни, наприклад, у розкладі занять. - Інформувати учнів про те, як поводитися в нових ситуаціях.
Адаптування вимог до викладання	- Індивідуально адресувати інструкції дитині (звертатися до неї на ім'я; використовувати особові займенники «Я» та «Ти» відповідно). - Використовувати просту та однозначну мову під час комунікації на уроці. - Пояснювати метафори, синоніми, жарти чи дотепи, що використовуються під час заняття. - Підкріплювати усну інформацію жестами та мімікою, а також за допомогою наочних навчальних засобів – ілюстрацій, просторових моделей, шаблонів, схем, дошок, фотографій, карт тощо. - Використовувати тексти казок, записані на електронних носіях (електронні книги, аудіокниги); аудіовізуальні засоби, наприклад, проектори, інтерактивні дошки. - Доповнювати абстрактний зміст, представлений під час уроку, малюнками, картинками, фотографіями, відео або моделями. - Адаптувати навчальні посібники та зміст завдань відповідно до інтересів учня.
Адаптування вимог до виконання завдань	- За необхідності, збільшити час, відведений на індивідуальні завдання та письмові роботи. - Ділити складні або великі за обсягом завдання на кілька частин. - Перевіряти розуміння прочитаного тексту за допомогою додаткових питань: Що сталося? Де? Коли? Чому?