

Міністерство освіти і науки України
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка Факультет
психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Кафедра соціальної
педагогіки та соціальної роботи

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**ОЦІНКА ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

здобувача II року навчання
групи МОСПм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня вищої освіти
Пархоменка Михайла Віталійовича
Науковий керівник:
Денисюк Олена Миколаївна, доцент,
кандидат педагогічних наук

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Пархоменко М.В. Оцінка якості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Магістерська робота за спеціальністю 231 Соціальна робота за освітньою програмою «Моніторинг і оцінка соціальних програм». – Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київ, 2025.

У магістерській роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади оцінки якості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано сучасний стан організації супроводу в закладах загальної середньої освіти та визначено фактори, що впливають на його ефективність. Розроблено критерії, показники моніторингу та практичні рекомендації щодо підвищення якості надання послуг соціального супроводу дітям з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: «соціальний супровід»; «діти з особливими освітніми потребами»; «інклюзивне навчання»; «оцінка якості»; «моніторинг».

ANNOTATION Parkhomenko M.V. Evaluation of the quality of social support for children with special educational needs during inclusive education. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript. Master's thesis in the specialty 231 Social Work under the educational program “Monitoring and Evaluation of Social Programs.” – Faculty of Psychology, Social Work, and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2025.

The master's thesis substantiates the theoretical and methodological foundations for evaluating the quality of social support for children with special educational needs in inclusive education settings. The current state of support organization in general secondary education institutions is analyzed, and the factors

influencing its effectiveness are determined. Criteria, monitoring indicators, and practical recommendations for improving the quality of social support services for children with special educational needs have been developed.

Keywords: “social support”; “children with special educational needs”; “inclusive education”; “quality evaluation”; “monitoring”.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП	7
1.1. Поняття «діти з особливими освітніми потребами (ООП)» та його особливості.....	7
1.2. Роль соціального супроводу в освітньому процесі дітей з ООП	15
1.3. Інклюзивне навчання: концепція, принципи та значення для дітей з ООП.....	30
Висновки до першого розділу	46
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ОЦІНКИ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП ПІД ЧАС ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	48
2.1. Методи та інструменти оцінки якості соціального супроводу	48
2.2. Аналіз та оцінка якості соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання.....	51
2.3. Рекомендації щодо покращення соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання	64
Висновки до другого розділу.....	65
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах освітньої реформи в Україні інклюзивне навчання поступово стає обов'язковим елементом освітнього середовища, що спрямоване на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, зокрема й тих, які мають особливі освітні потреби (ООП). Ефективна реалізація інклюзивного підходу вимагає не лише технічної адаптації в освіті, а й залучення кваліфікованих фахівців, здатних надати цим дітям цілісну соціальну підтримку. Соціальний супровід у такому контексті виконує ключову функцію – він забезпечує індивідуальну підтримку дитини, полегшує її включення в навчальний процес і сприяє налагодженню конструктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

На нормативному рівні питання супроводу врегульовано, зокрема, через ухвалення Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання (наказ Мінсоцполітики №718 від 23.12.2021 р.), який окреслює вимоги до якості, порядку організації та моніторингу надання такої послуги. Проте практика свідчить про численні труднощі, пов'язані з впровадженням інклюзивної моделі: від нестачі підготовлених кадрів до відсутності чітких методик оцінювання результативності соціального супроводу.

Згідно з результатами досліджень, проведених Державною службою якості освіти, значна частина закладів освіти не мають достатнього інструментарію для якісної реалізації супроводу, а сам процес часто має фрагментарний характер. Це створює потребу в науково обґрунтованій, практично орієнтованій системі оцінки якості соціального супроводу, адаптованій до українських умов, але відкритій до інтеграції міжнародного досвіду.

Об'єктом дослідження є соціальний супровід дітей з ООП.

Предметом дослідження є процес оцінювання якості соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й апробувати в умовах інклюзивного навчання методику оцінювання якості соціального супроводу дітей з ООП.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати особливості соціального супроводу дітей з ООП.
2. Визначити зміст, форми соціального супроводу дітей з ООП.
3. Здійснити оцінку якості соціального супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання.
4. Розробити рекомендації щодо покращення якості соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання.

Шляхами реалізації мети та завдань дослідження є використання комплексу методів, зокрема анкетування, інтерв'ю, аналізу документації та статистичних даних, експертного опитування фахівців інклюзивної освіти, психолого-педагогічних бесід; впровадження критеріїв і показників для оцінювання якості соціального супроводу; аналіз дотримання чинного законодавства у сфері інклюзивної освіти.

Експериментальна робота проводилась на базі гімназії «Міленіум» №318 м. Києва та спеціалізованої школи I–III ступенів №106 з поглибленим вивченням англійської мови Шевченківського району міста Києва.

Апробація результатів магістерського дослідження. Основні результати дослідження було представлено в доповідях на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки в науку» факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, (6 листопада 2025 р., м. Київ).

Структура та обсяг магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи складає – 92 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП

1.1. Поняття «діти з особливими освітніми потребами (ООП)» та його особливості

Термін «діти з особливими освітніми потребами (далі – з ООП)» сьогодні на слуху практично у всіх.

У науковій літературі існує багато визначень поняття «діти з ООП» (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Визначення поняття «діти з особливими освітніми потребами»

Науковці	Визначення
Колупаєв а А. [45, с.7]	це діти, які мають різні відхилення психічного або фізичного плану, що зумовлюють порушення загального розвитку, які не дозволяють дітям вести повноцінне життя
І.Садова [82, с. 25]	діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм поза спеціальними умовами навчання і виховання
Войтович Н., Ляхова Т., Коваленко Л. [14, с. 1]	діти, які потребують корекційної підтримки і специфічних методів освіти, які можуть бути створені як в умовах спеціальних установ, так і в масових закладах освіти

Статус «дитина з особливими освітніми потребами» присвоюється комісією інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ) за результатами її обстеження.

До складу комісії ІРЦ входять спеціалісти, які проводять комплексну оцінку та надають рекомендації щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. Склад комісії може відрізнятися залежно від конкретного центру, але зазвичай до нього включають вчителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога та соціального педагога. Також можуть бути присутні і інші фахівці ІРЦ чи медичні працівники.

Закон України «Про освіту» трактує його так: «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [74].

Це означає, що не всі діти, які мають медичний діагноз, потрапляють до групи дітей з ООП, а тільки ті, хто потребує спеціальних умов навчання: спеціальних програм; спеціальних прийомів і методів навчання; спеціальних підручників і навчальних посібників; спеціальних технічних засобів навчання індивідуального користування; послуг асистента та інших умов. В основному, це діти: з важкими порушеннями мовлення; значними порушеннями слуху, зору та опорно-рухового апарату; затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю.

Спеціальні умови для здобуття освіти учнями з ООП охоплюють комплекс заходів, спрямованих на організацію ефективного процесу навчання, виховання та розвитку. Вони включають:

Адаптацію змісту та методів: Застосування спеціально розроблених освітніх програм, індивідуалізованих методик викладання та виховання, а також використання адаптованих підручників, навчальних посібників та дидактичних матеріалів.

Технічне забезпечення: Надання спеціальних технічних засобів навчання, призначених як для колективного, так і для індивідуального користування (наприклад, допоміжних пристроїв, адаптивних технологій).

Кадровий супровід: Забезпечення супроводу асистента (помічника або тьютора), який надає учням необхідну технічну та організаційну підтримку (наприклад, допомогу з пересуванням, роботою з матеріалами).

Корекційно-розвиткова робота: Проведення систематичних групових та індивідуальних корекційних занять, спрямованих на подолання наявних порушень та розвиток потенціалу дитини.

Фізична доступність: Гарантування безперешкодного доступу до будівель та приміщень закладів, що провадять освітню діяльність, відповідно до потреб учнів [5, с. 13].

Слід зазначити, що статус учня з ООП не є незмінним. Він може бути переглянутий та скоригований у бік припинення, якщо в результаті наданої комплексної психолого-педагогічної допомоги та супроводу спостерігається стійка позитивна динаміка у розвитку дитини. Дана група дітей має значні переваги, перебуваючи в системі освіти (рис. 1.1).

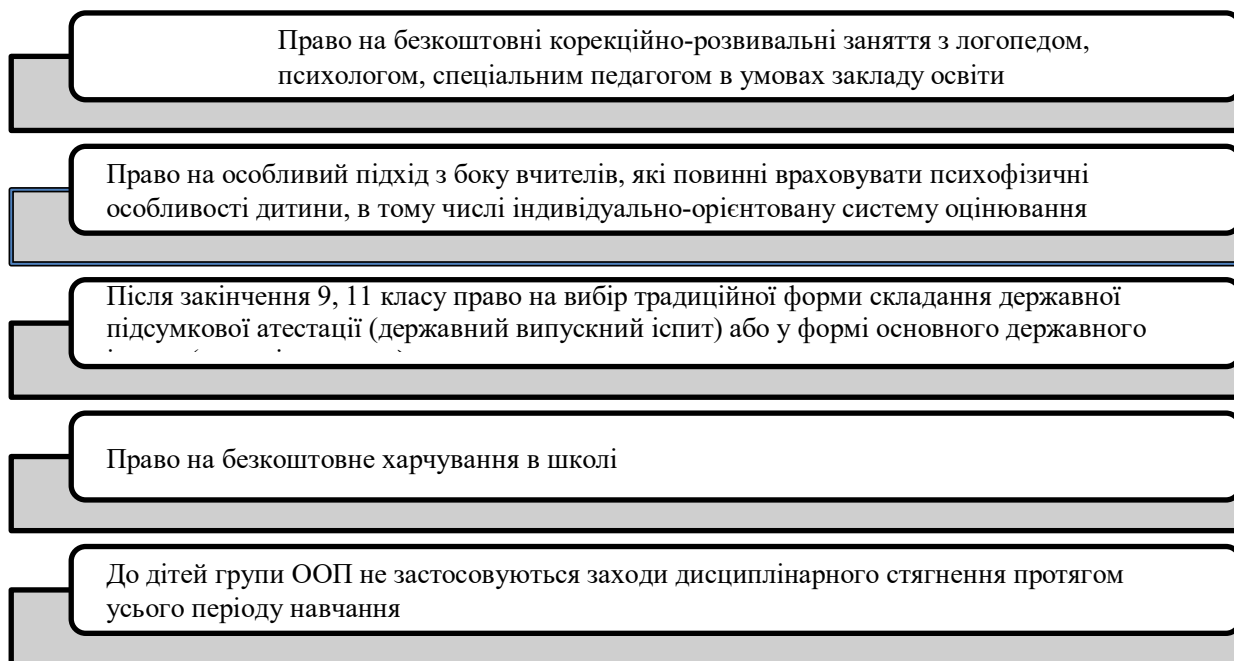


Рис. 1.1. Переваги дітей з ООП перебуваючи в системі освіти

Вкрай важливо, щоб батьки відповідально ставилися до питань освіти своєї дитини. Їм важливо своєчасно задуматися над необхідністю надання їй доступної та якісної освіти, а також забезпечити при необхідності дитині можливість проходження комплексного обстеження в умовах територіального ІРЦ, де зможуть отримати повні кваліфіковані рекомендації фахівців.

До групи осіб з ООП належать діти з порушеннями слуху, зору, з тяжкими порушеннями мови, опорно-рухового апарату, з розладами аутистичного спектру, із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю та інші. Вичерпного переліку захворювань, за наявності яких учні визнаються особами з ООП, немає.

Категорії дітей з ООП та їх особливості розміщено у додатку А.

В даний час виділяють певні категорії дітей з порушеннями розвитку (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2 Категорії дітей з порушеннями розвитку

Категорія учнів з ООП	Характеристика первинного порушення	Специфіка проявів
Порушення слуху (нечуючі, слабочуючі)	Двостороння дисфункція слуху.	Ускладнена або неможлива вербальна комунікація, часто супроводжується дисфункцією вестибулярної системи.
Порушення зору (незрячі, слабозорі)	Сенсорне ураження, спричинене органічною патологією зорового аналізатора.	Обмеження або повна відсутність зорового сприйняття, що перешкоджає орієнтаційній та пізнавальній активності.
Важкі порушення мовленнєвого розвитку	Дисфункції комунікативних та узагальнюючих (пізнавальних) функцій мови.	Включають алексію (неспроможність засвоєння мови), дислексію (утруднення при опануванні читання), а також заїкання. Супроводжуються різними психофізичними відхиленнями.
Порушення опорно-рухового апарату (ОРА)	Органічне ураження рухових центрів ЦНС (наприклад, ДЦП або ураження спинного мозку).	Призводить до повного або часткового обмеження рухових функцій.
Затримка психічного розвитку (ЗПР)	Повільний темп розвитку вищих психічних функцій, часто пов'язаний зі слабковираженими органічними змінами ЦНС.	Стійка незрілість емоційно-вольової сфери та певна інтелектуальна недостатність.
Порушення інтелектуального розвитку	Первинна патологія — органічне ураження головного мозку, що впливає на вищі пізнавальні процеси.	Включає стани розумової відсталості (олігофренія) та розпаду психіки (деменція); діагностуються різні ступені (ідіотія, імбецильність, дебільність).
Порушення емоційно-вольової сфери (поведінки та спілкування)	Різнорідна група станів, що характеризується атиповими проявами у спілкуванні та поведінці.	Сюди відносяться діти з раннім дитячим аутизмом (РДА) з різними клінічними симптомами, а також діти з невротичними чи психопатичними розладами.
Комплексні (складні) порушення розвитку	Наявність двох і більше первинних порушень одночасно.	Наприклад, поєднання слабчущого статусу з дитячим церебральним паралічем або порушення зору із затримкою психічного розвитку.

Необхідно виокремити загальні особливості, які характерні для всіх дітей з ООП:

- порушення розумової працездатності;
- недоліки загальної дрібної моторики;
- труднощі у взаємодії з навколишнім світом;
- зміни способів комунікації та порушення засобів спілкування (порушується мовленнєве спілкування, зростає роль невербальних засобів комунікації);
- недостатність словесного опосередкування, зокрема;
- порушення вербалізації (озвучування свого досвіду);
- порушення пізнання навколишнього світу;
- бідність соціального досвіду;
- труднощі соціальної адаптації, порушення взаємодії з соціальним середовищем;
- порушення здатності до прийому і переробки інформації:
- зменшується швидкість і обсяг сприйманої інформації, порушуються умови зберігання інформації та її використання [49, с. 85].

Важливо пам'ятати, що соціальний, у тому числі педагогічний, вплив є джерелом формування вищих психічних функцій – як у нормі, так і при порушеному розвитку.

Державні освітні стандарти надають можливість педагогу самостійно визначати методики для роботи з дітьми з ООП, що дозволяє спеціалістам організувати освітню діяльність дітей з ООП з урахуванням їх порушень, тяжкості перебігу захворювання, індивідуальних особливостей, потреб і соматичного стану здоров'я [10, с.113].

Тільки створюючи спеціальні умови і застосовуючи сучасні технології та методики, організовуючи безпечне, доступне середовище, забезпечуючи наочність тощо, можна забезпечити дітям з ООП рівний і відкритий доступ до освіти з урахуванням їх особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей.

Сьогодні затребувані інноваційні розробки та програми для роботи з дітьми з ООП в умовах державних закладів освіти і засоби для їх реалізації

(наприклад, зоотерапія (живий куточок, контактний зоопарк), іпотерапія (заняття з кіньми), дельфінарій (спілкування з дельфінами), гончарна та швейна майстерня та інше). Безумовно, діти з ООП вимагають особливого підходу до них, застосування в роботі з ними нестандартних, інноваційних методик, в тому числі, арт-методик, спрямованих на компенсацію, корекцію, лікувальний вплив на вирішення проблем учнів з ООП [12, с. 17].

Дитина з ООП повинна освоювати загальноосвітні програми, розвивати навички власної життєвої компетентності, соціальної адаптованості: навички орієнтування в просторі і в часі, самообслуговування і соціально-побутову орієнтацію, різні форми комунікації, навички свідомої регуляції власної поведінки в суспільстві, фізичну і соціальну мобільність.

Законодавство України відповідно до основоположних міжнародних документів у галузі освіти передбачає принцип рівних прав на освіту для осіб з ООП. Реалізація прав дітей з ООП на освіту розглядається як одне з пріоритетних завдань державної політики в галузі освіти.

Закони України гарантують таким особам обов'язкове навчання незалежно від ступеня фізичної та (або) психічної недостатності з моменту її виявлення, при цьому тривалість початкової та основної загальної освіти встановлюється спеціальними освітніми стандартами і не може бути менше 9 років.

Держава гарантує безкоштовне навчання незалежно від його форм у межах державного освітнього стандарту; вільний доступ до освіти будь-якого рівня, що отримується в умовах інтегрованого навчання відповідно до психолого-педагогічних та медичних показань (протипоказань); навчання з можливою мінімальною ізоляцією від суспільства, навчання за індивідуальними програмами, індивідуальними маршрутами відповідно до спеціальних освітніх стандартів, співвідносних з програмами навчання в закладах загального типу, що враховують характер і ступінь наявного фізичного та (або) психічного недоліку; забезпечення за спеціальними медичними показаннями транспортними засобами для доставки до

найближчого закладу освіти. Особам з фізичними та (або) психічними вадами після закінчення навчання гарантується працевлаштування відповідно до отриманої освіти та (або) професійної підготовки в порядку, визначеному законодавством про працю та зайнятість.

Законодавством України передбачено отримання освіти дітьми, які мають спеціальні освітні потреби, у формі звичайного навчання в загальноосвітніх організаціях, інтегрованого навчання, навчання вдома та навчання в умовах стаціонарного лікувального закладу [72; 73; 74].

Необхідною умовою організації успішного навчання і виховання дітей з ООП в заклади освіти загального типу є створення адаптивного середовища, що дозволяє забезпечити їх повноцінну інтеграцію та особистісну самореалізацію в процесі навчання [79, с. 38].

В ЗЗСО створюються відповідні матеріально-технічні умови, що забезпечують можливість вільного, безперешкодного доступу дітей з ООП до будівель і приміщень закладу освіти та їх перебування і навчання в цьому закладі (включаючи пандуси, спеціальні ліфти, спеціально обладнані навчальні місця, спеціалізоване навчальне, реабілітаційне, медичне обладнання тощо) [82, с. 35].

Створення подібних умов передбачено Законом України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». Для надання індивідуальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами створюються кабінети корекційно-розвивальної допомоги різного спрямування: психологічної допомоги, логопедичної тощо [75].

Кабінет психолога створюється з метою організації психологічної освіти учнів, їх батьків, педагогічних працівників; психологічної профілактики; психологічної діагностики; психологічної корекції недоліків розвитку учнів, а також для консультативної діяльності, що надається всім учасникам освітнього процесу.

Логопедичний кабінет при ЗЗСО створюється для надання допомоги дітям. Для дітей з ООП, які перебувають на тривалому лікуванні в

стаціонарних лікувальних закладах, також створюються умови для їх навчання. ЗЗСО за місцем знаходження стаціонарного лікувального закладу здійснює навчання дітей в різних формах.

Для дітей, які за станом здоров'я тимчасово або постійно не відвідують заклади освіти, організовується навчання вдома. Дана форма навчання набуває все більшого поширення у зв'язку з тим, що кількість таких дітей з кожним роком збільшується.

Аналіз досліджуваного питання дозволив констатувати наступні проблеми:

- педагоги не завжди готові до прийняття «особливих» дітей (через психологічні або професійні причини); такі діти незручні, вони повільніше засвоюють матеріал, ніж їхні здорові однолітки, і тому педагоги повинні бути готові до розподілу часу між дітьми та змінити для них середовище навчання на більш комфортне,

- батьки здорових дітей часто упереджено ставляться до дітей з ООП, вони негативно ставляться до їх перебування в групах або класах разом зі своїми дітьми;

- недостатня кількість методичних посібників, програм, підручників, навчально-методичних комплектів та іншої наукової літератури; неготовність матеріального оснащення ЗЗСО;

- на сьогоднішній момент не вистачає тьютерів, асистентів.

На жаль, іноді педагог порівнює дітей з ООП з іншими дітьми; він прагне зробити особливу дитину більш «зручною» і зовні адекватною; нетерпимий до «незвичайної поведінки» дитини; намагається нав'язувати себе дитині; не завжди емоційно привітний не тільки зовні, але і внутрішньо; фіксує увагу на невдачах; не використовує форми несловесної підтримки дитини – посмішку, підбадьорливе потискання руки, погладження по голові тощо; нав'язує довгі пояснення або бесіди, але часто вони просто недоступні дітям з ООП тощо. Поки що не всі заклади освіти справляються з однією з найважливіших для даної категорії дітей проблем – неспроможністю і браком фінансування, а

педагогам – знань. Дітям необхідна захищеність, підвищення соціального статусу, становлення громадянськості та здатності до активної участі в суспільному житті, що дозволить освоювати соціальні ролі, розширити рамки свободи вибору при визначенні свого життєвого та професійного шляху [17].

Таким чином, дітьми з ООП можна вважати дітей з порушенням психофізичного розвитку, які потребують спеціального (корекційного) навчання та виховання.

1.2. Роль соціального супроводу в освітньому процесі дітей з ООП

Поняття «супровід» неодноразово використовується в педагогічній літературі, але його чітке визначення до сьогодення часу не сформульовано. За походженням термін «супровід» близький до таких понять, як «спільне пересування», «сприяння», «підтримка», «допомога в подоланні труднощів однієї людини іншій».

Соціальна допомога дітям з ООП та їх сім'ям в ЗЗСО, як правило, включає в себе діагностику рівня психологічного розвитку дитини, визначення її зони найближчого розвитку; консультування батьків (законних представників) і педагогів, які працюють з нею; проведення корекційно-розвиваючих і компенсуючих занять, а також різних просвітницьких заходів.

Мета соціального супроводу в умовах ЗЗСО, на думку А. Власюк [13], полягає в допомозі дитині, яка перебуває в проблемній життєвій ситуації або ситуації ризику, в її соціальному становленні, а також оздоровленні навколишнього середовища.

Таким чином, виховання і навчання дітей з ООП в умовах ЗЗСО вимагає забезпечення спеціальних умов, що включають не тільки наявність і насичення предметно-просторового середовища дидактичними посібниками і матеріалами, а й організацію комплексного психолого-педагогічного і соціального супроводу.

Відповідно до думки О. Заярнюк, сутність соціального супроводу представлено комплексом заходів корекційного, діагностичного,

просвітницького, превентивного характеру, пов'язаних з проектуванням і реалізацією умов діяльності соціального педагога. Дані заходи здійснюються для того, щоб забезпечити успішну соціалізацію дітей і підлітків в умовах шкільного навчання і в сім'ї [37, с. 190]. Провідна мета соціального супроводу полягає в тому, щоб організовувати взаємопов'язану діяльність фахівців, інтегруючи виховні можливості закладів навчально-виховного профілю, а також соціального середовища [46, с. 152].

Згідно з визначенням О. Лісовець, В. Уварова, супровід пов'язано з визначенням причин, що обумовлюють деформацію в розвитку суб'єкта, і побудовою процесу, що сприяє соціалізації та розвитку особистості. Дослідники, які аналізують питання супроводу в практичній діяльності в сфері освіти, дотримуються в основному наступних підходів до розуміння супроводу - у вигляді процесу, у вигляді методу і у вигляді системи здійснюваної фахівцями професійної діяльності [56, с. 265].

Аналіз літератури показав, що соціальний супровід можна розглядати в декількох аспектах:

- як професійну діяльність педагога, здатного надати допомогу і підтримку в індивідуальній освіті дитини;
- як процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, що допомагають учневі зробити моральний самостійний вибір при вирішенні дитиною освітніх завдань;
- як взаємодію супроводжуючого і супроводжуваного;
- як технологію, що включає ряд послідовних етапів діяльності педагога, психолога та інших фахівців із забезпечення навчальних досягнень учнями; як систему, що характеризує взаємозв'язок і взаємообумовленість елементів: цільового, змістовного, процесуального і результативного [53, с. 135].

Розкриваючи зміст поняття «супровід» в процесуальному аспекті, супровід слід розглядати в якості сукупності послідовно здійснюваних дій, які забезпечують можливість найбільш ефективно здійснювати навчання і виховання дитини.

При аналізі супроводу в якості методу воно розуміється у вигляді способу, з використанням якого супровід здійснюється на практиці. Даний спосіб дозволяє формувати умови для того, щоб учасники освітнього простору мали можливість приймати оптимальні рішення в ситуаціях взаємодії в умовах шкільного навчання.

З точки зору системи професійної діяльності, здійснюваної шкільними консилиумами, супровід являє собою об'єднання, що реалізують процес супроводу фахівців, профіль яких є різним [60, с. 180].

Таким чином, соціальний супровід спрямований на забезпечення двох узгоджених процесів:

- супровід розвитку дитини та супровід процесу її навчання, виховання, корекції наявних відхилень (включає корекційну роботу, спрямовану на виправлення або послаблення наявних порушень, і розвиваючу роботу, спрямовану на розкриття потенційних можливостей дитини, досягнення нею оптимального рівня розвитку);

- комплексна технологія, особливий шлях підтримки дитини, допомоги їй у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації.

С. Нетьосов, В. Ляшенко вважають, що соціальний супровід – це процес, який містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, які допомагають дитині зрозуміти виникає життєву ситуацію і забезпечують його саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається [64, с. 72].

Таким чином, супровід є комплексом, системою, особливою культурою сприяння природному розвитку дітей і допомоги при вирішенні завдань, пов'язаних з соціалізацією, вихованням, навчанням. На думку О.Поліщук, супровід є системою професійної діяльності, здійснюваної соціальним педагогом, орієнтованої на те, щоб формувати умови для позитивного розвитку відносин між дітьми і дорослими [68].

Соціальний супровід представлено у вигляді процесу надання дітям, підліткам необхідного соціального сприяння, системи коригувальних впливів, заснованої на відстеженні змін при розвитку особистості дитини.

Ми будемо розглядати соціальний супровід дитини з ООП як комплексну технологію соціальної підтримки та допомоги дитині і батькам у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації з боку фахівців різного профілю, що діють скоординовано.

Соціальний супровід – це значущий компонент психолого-педагогічної допомоги в цілому. Дослівно «супроводжувати» означає «йти, їхати разом з кимось в якості супутника або провідника» [54, с. 70]. В. Бобрицька зазначає, що соціальний супровід – це організована діяльність, в процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для подальшого успішного навчання та психологічного розвитку кожної дитини в шкільному середовищі [7, с. 8]. Метою соціального супроводу дитини з ООП, яка навчається в закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), є забезпечення оптимального розвитку дитини, успішна інтеграція в соціум.

Загальні завдання соціального супроводу дитини з ООП, яка навчається в ЗЗСО зображено на рисунку 1.2.

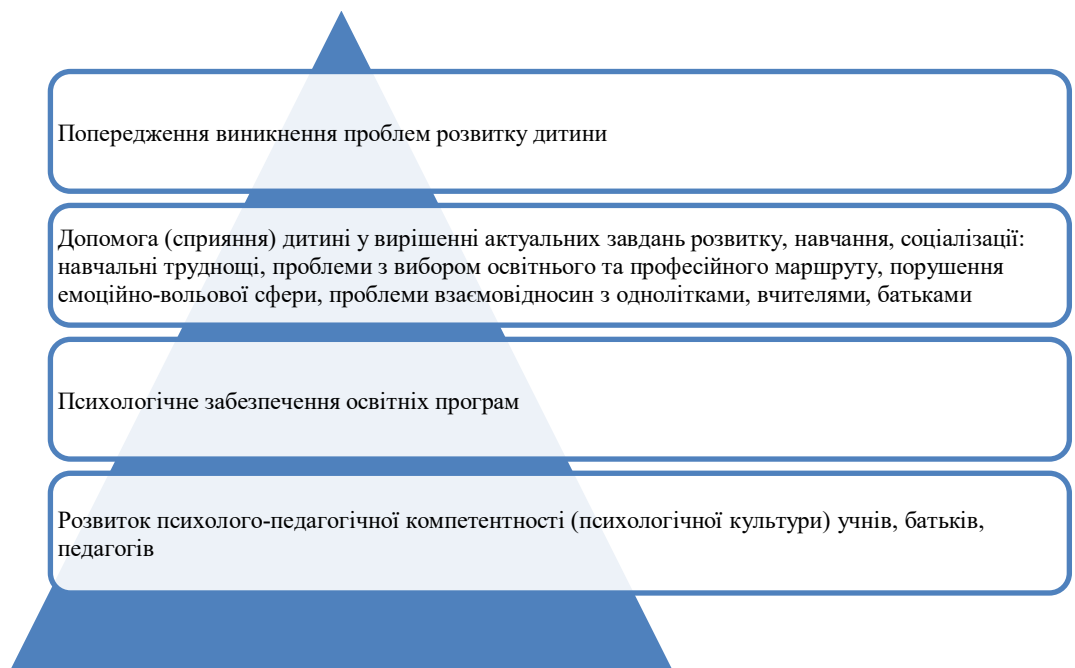


Рис. 1.2. Загальні завдання соціального супроводу дитини з ООП

Служба супроводу – це об’єднання фахівців різного профілю, які здійснюють процес супроводу. Команда об’єднує вчителів, вчителів-

дефектологів, психологів, соціальних педагогів, представників батьківського активу [17, с. 25].

Груповою командою організовується робота з вчителями та батьками з метою залучення їх до реалізації єдиної розвивальної програми, вивчення очікувань щодо подальшого просування дітей та гармонізації внутрішньосімейних міжособистісних відносин.

Індивідуальна програма соціального супроводу може вирішувати такі проблеми: допомога у вирішенні труднощів у навчанні, професійній підготовці та орієнтації, у взаємовідносинах з оточуючими (вчителями, однолітками, батьками); корекція порушень психічних процесів та емоційно-вольової сфери, в цій роботі особливе місце займає корекція мислення та емоційного стану учня [6, с. 36].

Організаційною структурою служби супроводу дитини з ООП в ЗЗСО є інклюзивно-ресурсний центр. ІРЦ є структурним підрозділом закладу освіти, що регулює процес супроводу та забезпечує комплексність процесу супроводу [18, с. 4].

Супровід в освітньому процесі можуть забезпечити вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, класний керівник, вчителі-предметники, соціальний педагог, вчитель додаткової освіти тощо. Але більш ефективно використання соціального супроводу може бути здійснено в умовах ІРЦ.

Вчитель-дефектолог в системі супроводу виконує наступні функції: обстежує, визначає структуру і ступінь вираженості наявного в учнів дефекту, комплектує групи для занять з урахуванням психологічного стану дітей, проводить групові та індивідуальні заняття з виправлення відхилень у розвитку, відновлення порушених функцій та їх максимальної корекції, працює в тісному контакті з вчителями та вихователями, відвідує заняття та уроки; консультує педагогічних працівників і батьків щодо застосування спеціальних методів і прийомів надання допомоги дітям, які мають відхилення у розвитку; сприяє розумінню розвитку і функціонування суспільства в цілому

та окремих складових його соціальних систем, формуванню загальної культури особистості учнів, усвідомленому вибору та освоєнню професійних програм; використовує різноманітні форми, прийоми, методи та засоби навчання в рамках державних стандартів; реалізує освітні програми; забезпечує рівень підготовки учнів, що відповідає вимогам державного освітнього стандарту, і несе відповідальність за їх реалізацію [23, с.57].

До обов'язків вчителя-логопеда система супроводу включає: всебічне вивчення мовлення учнів, проведення індивідуально-групових і фронтальних занять з учнями, які мають відхилення в мовленнєвому розвитку, надання методичної допомоги вчителям у подоланні труднощів при освоєнні учнями рідної мови. Для логопедичних занять в навчальному плані передбачаються години відповідно до Базових навчальних планів спеціальних (корекційних) освітніх закладів відповідного виду [].

Педагог-психолог виявляє особливості їх інтелектуального розвитку, особистісних і поведінкових реакцій, проводить групові та індивідуальні заняття, спрямовані на нормалізацію емоційно-вольової сфери, формування продуктивних способів розумової діяльності, а також на профілактику можливих відхилень міжособистісних відносин; надає методичну допомогу вчителям; розвиває психолого-педагогічну компетентність педагогів і батьків [31].

Вчителі, які працюють з дітьми з ООП, (вчителі-предметники) проводять систематичне поглиблене вивчення учнів з метою виявлення їх індивідуальних освітніх особливостей та визначення напрямків розвивальної роботи, фіксують динаміку розвитку учнів, ведуть облік освоєння ними загальноосвітніх програм, спільно з педагогом-психологом ведуть карти супроводу учнів [24].

Соціальний супровід тьютора – це комплексна підтримка учня з фокусом на його соціальний розвиток та інтеграцію у шкільне середовище, що включає допомогу у вирішенні соціальних труднощів та налагодженні стосунків з однолітками та вчителями. На відміну від соціального працівника, який

зосереджується на питаннях самообслуговування та базових потреб, тьютор працює з учнем над підвищенням його соціальної впевненості та мотивації, а також допомагає зрозуміти та реалізувати соціальні ролі [38, с. 23].

Соціальний супровід класного керівника передбачає комплексну роботу з учнями та їхніми сім'ями, включаючи аналіз соціальних умов, створення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та індивідуальну підтримку. Це охоплює планування виховної роботи, що базується на індивідуальних особливостях учнів, роботу з батьками та сприяння розвитку учнівського колективу [47, с. 18].

Соціальний супровід – це процес довготривалої та різнобічної допомоги, який соціальний педагог надає сім'ям та особам, що перебувають у складних життєвих обставинах, з метою подолання труднощів, стабілізації їхнього становища та розвитку здатності самостійно вирішувати проблеми. Він включає виявлення потреб, встановлення довірливих стосунків, надання психологічної та соціальної допомоги, а також роботу з мікро- та макросередовищем [54, с. 73].

Соціальний супровід для вчителів додаткової освіти може надаватися через консультації та підтримку з боку соціального педагога, який допомагає розв'язувати проблеми, пов'язані з вихованням, навчанням, а також соціальними та правовими питаннями. Це включає допомогу в налагодженні комунікації з батьками та іншими фахівцями, вивченні інтересів учнів та створенні сприятливого психологічного середовища. Такий супровід спрямований на підтримку як самих учителів, так і учнів та їх сімей [2, с. 5].

Одним із сполучних ланок системи супроводу, як вважає Н. Андрійчук є батьки. Батьки виконують у даній системі роль носія і транслятора певних мікрокультурних цінностей – релігійних, етичних тощо, але при цьому їхній вплив має скоріше не формуючий, а регулюючий характер. Батьки в меншій мірі втручаються у вибір дитиною конкретних цілей і завдань шкільної життєдіяльності, вони прагнуть відсікти, закрити ті шляхи розвитку, рух по яких є небажаним, шкідливим і навіть небезпечним для дитини як з фізичної

та правової сторони, так зі сторони сімейних, культурних, релігійних, національних традицій. Це вимагає вибудовування певної системи роботи з батьками учнів, яка допоможе батькам зрозуміти свої виховні успіхи і невдачі і, можливо, переглянути систему взаємодії зі своєю дитиною. Таким чином, фахівцями супроводу відстежуються ефективність навчання дітей з ООП за програмою (рекомендованою ІРЦ), поточні та етапні результати адаптації, динаміка розвитку та особистісного зростання учнів, формування навичок освітньої діяльності, освоєння загальноосвітніх програм, показники функціонального стану їх здоров'я. Результати спостережень фіксуються в карті супроводу учня [3, с. 158].

ІРЦ приймає рішення колегіально, з урахуванням ООП учнів та індивідуальної ситуації їх розвитку. Це означає, що висновок про комплексну оцінку дитини формується на основі спільної думки фахівців ІРЦ, що включає психологів, логопедів, дефектологів та інших спеціалістів.

У підсумковому висновку фіксується ключова інформація, що включає:

1. Встановлення потреби у створенні спеціальних умов для освітнього процесу, корекційно-розвиткової роботи та соціальної адаптації, що базується на спеціальних педагогічних стратегіях (зокрема, визначається необхідність супроводу профільними фахівцями та медичного нагляду).

2. Рекомендації ІРЦ щодо організації інклюзивного простору в закладі освіти. Це охоплює вибір освітньої програми, визначення вимог до архітектурної доступності, обґрунтування потреби у послугах асистента вчителя або тьютора (асистента дитини), а також окреслення пріоритетних напрямів корекційної роботи [97, с. 460].

За визначенням Н. Ашиток, фундаментом соціального супроводу виступають такі базові принципи:

1. Системність: Передбачає надання безперервної психолого-педагогічної підтримки всім учасникам процесу (учневі, педагогам, родині) безпосередньо в реальних умовах навчання, що дозволяє моделювати систему супроводу з урахуванням сильних сторін та потенціалу школяра.

2. **Комплексність:** Реалізується через скоординовану взаємодію фахівців та батьків, охоплюючи всі сфери розвитку дитини (когнітивну, емоційну, моторну), та спрямована на оптимізацію соціальних зв'язків і моніторинг успішності.

3. **Інтегративність:** Базується на поєднанні різноманітних методик (психологічних, педагогічних, психотерапевтичних) та охоплює як освітнє, так і мікросоціальне середовище.

4. **Пріоритетність інтересів дитини:** Фокусування на виявленні причин труднощів та врахуванні особливих потреб як основи для побудови «обхідних шляхів» навчання.

5. **Безперервність:** Вимагає ранньої діагностики та забезпечення підтримки на всіх етапах освітньої вертикалі.

6. **Цілеспрямованість дій.**

7. **Гнучкість та адаптивність супроводу.**

8. **Наступність підтримки при переході між ланками освіти.**

9. **Мережева взаємодія фахівців та установ.**

10. **Рекомендаційний характер консультацій фахівців [5, с.13].**

Методологічний арсенал соціального супроводу можна класифікувати за функціональним призначенням:

1. **Діагностико-дослідницькі методи:** Включають моніторинг (спостереження), соціологічні опитування, аналіз передового досвіду, моделювання, педагогічний експеримент, соціометрію. Також застосовуються математичні методи (ранжування, шкалювання) та кількісний аналіз для оцифрування педагогічних явищ, метод «дерева цілей».

2. **Методи соціального виховання:** Охоплюють формування свідомості (бесіди, лекції, приклад, диспути), організацію діяльності (педагогічна вимога, вправи, залучення до суспільно корисної праці, творчі ігри) та методи стимулювання (система заохочень і покарань).

3. **Методи соціально-психологічної підтримки:** Сюди відносять консультування, аутотренінг, ігрові симуляції (рольові та ділові ігри).

Специфічними інструментами соціальної діяльності є патронат, супровід, телефонне консультування, медіація, тренінги та психотерапевтичний вплив.

Л. Прохоренко систематизує форми соціально-педагогічного супроводу, що візуалізовано на рис. 1.3 [77, с. 205].

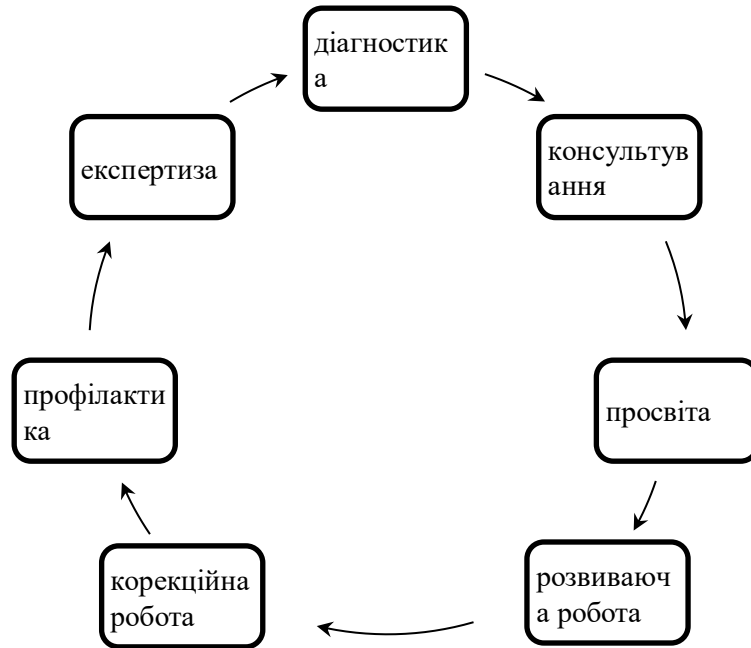


Рис.1.3. Форми соціального супроводу

Супровід дітей з ООП – надання професійної підтримки дітям з ООП, які потребують лікувальної, медичної, корекційної, психологічної, педагогічної, соціальної та юридичної допомоги, що ґрунтується на юридичних документах і актах, спрямована на створення спеціальних умов для навчання та розвитку дітей, допомоги їхнім батькам або законним представникам. У діяльності з організації соціально-правового супроводу дітей з ООП можна виділити певні функції [1].

Діагностична функція включає проведення діагностики, раннє виявлення медико-психологічних та індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, кола спілкування, умов життя, виявлення позитивних і негативних факторів, що впливають на дитину і сім'ю, проблем взаємодії з соціальним середовищем, детальне знання соматичних і психічних змін у дітей.

Прогностична функція – прогнозування та подальше планування процесу розвитку дітей з ООП. В рамках даної функції розробляються корекційні

комплексні програми розвитку особистості з урахуванням індивідуальних особливостей дитини з ООП. При складанні програми враховується рівень можливостей дитини на кожному етапі її адаптації, її інтереси, бажання, можливості освоєння нею соціального та життєвого простору.

Виховна функція включає цілеспрямований вплив на поведінку та діяльність дітей, включення їх у виховні процеси, відвідування виховних заходів. Виховна функція сприяє соціальній інтеграції дітей даної категорії і багато в чому залежить від того, наскільки якісно і продуктивно вирішуються завдання їх соціальної адаптації та соціальної автономізації.

Адаптація дітей з ООП передбачає внутрішнє прийняття дитиною норм суспільного життя, правил соціальної поведінки, духовних цінностей, значущих у суспільстві, подолання наслідків психологічних і моральних травм, вміння соціалізуватися, пристосовуватися до умов соціального середовища і адекватно взаємодіяти з соціумом та реалізацію в самовираженні, у прояві індивідуальних якостей і властивостей, які тісно пов'язані з існуючими у нього установками на себе [23, с. 58].

Соціальний супровід дітей з ООП орієнтується на такі положення:

- цінність автономії дітей з ООП (власні погляди дитини, її поведінка і ставлення до себе, природи і суспільства);
- наявність психологічної автономії (прояв почуття власної гідності, позитивної Я-концепції, високий рівень самоповаги і самоприйняття тощо);
- наявність емоційної автономії (дитина вибіркова в емоційних прихильностях, здатна і готова зберігати позитивні емоції тощо) ;
- на поведінкову автономію (здатність самостійно вирішувати власні проблеми, протистояти життєвим ситуаціям, які заважають його самоствердженню, самовизначенню, самореалізації, вміння творчо підходити до кризових ситуацій свого життя).

Таким чином, супровід дітей з ООП включає в себе ще й поетапну роботу з цими дітьми:

- здатний вибудовувати відносини з усіма членами сім'ї відповідно до оволодіння соціальною роллю сина, дочки, брата, онука тощо;

- вміє взаємодіяти з однолітками, засвоює соціальні ролі членів колективу, друга тощо і намагається будувати взаємини з вихователями, вчителями на основі співпраці та співтворчості.

Кожна дитина унікальна і має свої індивідуальні потреби, здібності та труднощі. Педагогам необхідно враховувати ці особливості та надавати підтримку та супровід кожній дитині в рамках її індивідуальних можливостей.

Наприклад, діти з порушеннями слуху потребують спеціального обладнання та методик навчання, які дозволяють їм розвивати комунікативні навички та брати активну участь у навчальному процесі. Згідно з дослідженням С. Нетьосов, В. Ляшенко, використання апаратів для навчання глухих дітей дозволяє підвищити ефективність навчання та знизити рівень їх відставання у навчанні. І якщо до школи приходить така дитина, завдання педагога – докладніше з'ясувати, як працювати з дитиною, які особливості щодо слуху та сприйняття інформації є у неї, і як полегшити їй процес навчання [64, с. 73].

У випадку дітей з обмеженнями в рухливості або з обмеженими можливостями з рухової активності, ЗЗСО повинен бути адаптований для їх повноцінного навчання та спілкування. Наприклад, дитині з особливостями моторики необхідно забезпечити доступ до спеціальних помічників, спеціального обладнання, які дозволять їй брати активну участь у фізичному вихованні та інших активностях з однолітками. Дослідження, проведені А. Панченко та Н. Кравчук, показують, що регулярна участь дітей з фізичними обмеженнями у фізичних заняттях сприяє не лише їхньому фізичному розвитку, а й підвищенню рівня самооцінки, що дуже важливо [67, с. 295].

У ЗЗСО також має бути забезпечена підтримка дітей із порушеннями мови та з комунікативними труднощами. Соціальні педагоги повинні застосовувати методики, що дозволяють розвивати мову та комунікативні навички цих дітей. Наприклад, використання піктограм або спеціальних

навчальних програм може значно полегшити процес навчання та комунікації для дитини з порушеннями мови. Згідно з дослідженням О. Чеботарьової, застосування таких методик сприяє покращенню комунікаційних навичок та сприяє включенню даної категорії дітей до активного життя шкільного співтовариства [88, с. 97].

Проте, успішна організація процесу навчання учнів з ООП вимагає як застосування спеціальних методик і обладнання, а й створення позитивного освітнього середовища. Учні з ООП повинні почуватися прийнятними і підтримуваними в ЗЗСО. Важливим чинником є позитивне ставлення батьків та співробітників ЗЗСО до інклюзії та готовність до співпраці. Як показали дослідження В. Бобрицької, почуття належності та соціальної підтримки значно впливають на успіхи учнів з ООП та їх залучення до навчального процесу [7, с. 9].

Якщо ЗЗСО не може забезпечити повноцінну інклюзивну освіту школяру, то оптимальним варіантом для дітей з ООП буде перехід на сімейну освіту.

Сьогодні ЗЗСО відвідують не лише нормотипові діти, а й діти з мовними проблемами, затримками психічного розвитку, розладами аутистичного спектру, а також порушеннями зору, опорно-рухового апарату, соматичними захворюваннями. Соціальний супровід, організований на ранніх стадіях розвитку, не тільки сприяє профілактиці або подоланню труднощів, пов'язаних із соціальною адаптацією учнів з ООП, але й сприяє конструктивній взаємодії з родиною такої дитини.

Разом з тим, як показало наше дослідження, організація соціального супроводу дітей з ООП в ЗЗСО залишає бажати кращого. На нашу думку, ця обставина обумовлена відсутністю окремих ставок соціальних педагогів, а у фахівців – профільної освіти та досвіду роботи з проектування програм соціального супроводу особливих дітей та їх сімей. З огляду на вищесказане, запропонуємо деякі шляхи вирішення зазначених проблем.

1. У ЗЗСО, що реалізують інклюзивну практику, в штатному розкладі повинні бути передбачені ставки соціальних педагогів.

2. Необхідно підвищувати кваліфікацію фахівців, які безпосередньо займаються соціальним супроводом, в області роботи з сім'ями груп ризику, а також проектування програм з соціального супроводу.

3. Для надання адресної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, як на державному так і на місцевому рівні слід опрацювати нормативно-правові механізми взаємодії з громадськими організаціями та науково-дослідними установами.

Для оцінки якості соціального супроводу при інклюзивному навчанні необхідно використовувати комплексний підхід, що враховує як адаптацію та освоєння освітньої програми учнями з ООП, так і їх соціальну інтеграцію та успішний розвиток загалом. Основними критеріями є успішне освоєння адаптованої програми та досягнення максимальної соціальної адаптації, що означає успішну інтеграцію у суспільство та, у перспективі, професійну та трудову адаптацію.

Ключові напрямки оцінки показано у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Ключові напрямки оцінки соціального супроводу учнів з ООП

Напрями	Оцінка
Академічна успішність	Оцінка освоєння освітньої програми (зокрема адаптованої) відповідно до вимог державних освітніх стандартів
Соціальна адаптація	Оцінка рівня успішної інтеграції дитини в соціальне середовище ЗЗСО та у суспільство в цілому. Це включає розвиток комунікативних навичок, вміння вибудовувати відносини з іншими дітьми і педагогами, а також участь у шкільному житті
Динаміка розвитку	Аналіз позитивної динаміки у освоєнні як програмного матеріалу, і у процесі соціальної адаптації
Психологічне благополуччя	Оцінка емоційного стану дитини, її впевненості у собі та готовності до взаємодії з оточуючими
Використання ресурсів	Оцінка ефективності використання всіх доступних ресурсів для супроводу, включаючи роботу фахівців, тьюторів та батьків
Принцип адаптивності	Перевірка, наскільки інклюзивна система адаптується до потреб конкретної дитини, а не навпаки

Для того, що провести оцінку соціального супроводу необхідно здійснити:

- аналіз документів: вивчення індивідуальної освітньої програми (ІОП), матеріалів психолого-педагогічного супроводу та звітності спеціалістів;
- спостереження: спостереження за поведінкою дитини під час уроків, змін і позакласних заходах;
- опитування: проведення опитувань серед педагогів, батьків та самої дитини (по можливості), що дозволить отримати комплексне уявлення про ситуацію;
- діагностика: використання різних діагностичних методик для оцінки рівня соціальної адаптації, комунікативних навичок та емоційного стану;
- загальна оцінка: визначення рівня соціальної адаптації та освоєння освітньої програми порівняно з попередніми показниками.

Отже, соціальний супровід учнів з ООП має бути систематичним, безперервним, тому що умови соціальних ресурсів можуть бути обмежені, багато соціальних проблем, різні підходи до навчання і виховання дітей даної категорії. Соціальний супровід може бути ефективним при включенні в процес супроводу всіх фахівців закладу освіти.

Таким чином, перед закладом освіти, основною умовою роботи в галузі інклюзивної освіти стає питання якісного управління всіма процесами включення учнів з ООП та їх сімей в загальноосвітнє середовище. В результаті, перед керівництвом ЗЗСО, який вступає на шлях інклюзії, постає завдання адаптації всіх учасників освітнього процесу батьків, дітей, педагогів до мінливих умов.

Соціальний супровід є важливою складовою освітнього процесу, завдання якого не обмежується лише навчанням і вихованням. Його головна мета — допомогти учням з особливими освітніми потребами (ООП) сформувати власні життєві погляди, навчитися робити свідомий вибір та досягати поставлених цілей. Крім того, супровід спрямований на вирішення

емоційних та міжособистісних проблем. По суті, це процес побудови довірливих відносин, який допомагає особистості орієнтуватися у життєвому просторі.

1.3. Сутність, принципи та значення інклюзивного навчання

Термін «інклюзія» (від лат. *include* — включаю) означає процес залучення. Сьогодні це поняття відображає новий погляд на місце людини в соціумі та є основою сучасних змін в освіті, що ведуть до переоцінки суспільних цінностей.

В основі інклюзії лежить модель інклюзивного суспільства, де кожна людина — незалежно від віросповідання, культури чи наявності порушень розвитку — є повноправним учасником суспільних відносин. Головна умова такого залучення — врахування інтересів усіх громадян, розвиток їхньої самостійності та забезпечення рівних прав. Це торкається глибокої проблеми взаємодії «Я» та «Інший» [25, с. 169].

Впровадження інклюзії базується на демократичних цінностях та відсутності дискримінації. За визначенням професора П. Міттлера, інклюзивна освіта — це шлях до створення суспільства, в якому всі люди, незалежно від їхніх особливостей, беруть активну участь у житті громади, а їхні відмінності поважаються та цінуються [93].

Отже, інклюзія — це процес, що оздоровлює соціальні стосунки. Інклюзивне навчання розуміється як організація освітнього процесу, за якої всі діти, незважаючи на фізичні, інтелектуальні чи інші особливості, навчаються разом із нормотиповими однолітками у школах за місцем проживання. Такі заклади враховують потреби учнів і надають їм необхідну підтримку [90].

Цей підхід трансформує загальну освіту, базуючись на праві осіб з інвалідністю бути частиною соціуму [88, с. 101]. Термін «інклюзивна освіта» описує навчання дітей з ООП у масових школах, де для цього створено відповідні спеціальні умови (педагогічні, організаційні, архітектурні).

На думку О. Таранченко, інклюзія ґрунтується на ідеях гуманізму та визнанні унікальності кожної особистості і її права на гідне життя [86, с. 7]. Як зазначає Л. Прохоренко, інклюзивне навчання — це спільне перебування різних дітей в одному класі, а не їх ізоляція в окремих групах [76, с. 13].

Принципи інклюзії визначають нову філософію освіти:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей.
2. Кожен має право на спілкування.
3. Люди потребують одне одного.
4. Навчання відбувається через реальні стосунки.
5. Усі потребують підтримки та дружби ровесників.
6. Варто орієнтуватися на те, що учень може, а не на те, чого він не вміє.
7. Різноманітність збагачує життя людини.

Ефективність соціального супроводу забезпечується дотриманням таких принципів:

- Гуманізм та висока вимогливість.
- Доступність середовища для молоді з інвалідністю.
- Системність і безперервність: комплексний підхід, що виключає хаотичність дій та забезпечує єдність методів роботи.
- Інтеграція: координація зусиль державних та громадських організацій для комплексного вирішення проблем учнів та досягнення позитивних результатів.
- забезпечення рівних можливостей учнів з ООП в процесі отримання освіти;
- толерантності та емпатії;
- диференційованого та індивідуального підходу (врахування нозологій, здібностей, потреб);
- максимізації соціально-педагогічних ресурсів (оптимальне використання ресурсів для ефективного вирішення соціальних, психолого-педагогічних проблем учнів);

- взаємозв'язку всіх видів супроводу та підтримки;
- опори на інтегрований (змішаний) колектив учнів з особливими освітніми потребами та інших учнів;
- принципу міжвідомчої взаємодії [80, с. 115].

Врахування виділених принципів на всіх етапах організації соціального супроводу учнів з ООП дозволить вибудувати цілісну систему роботи з учнями зазначеної категорії.

Таким чином, варо зазначити, що впровадження та розвиток інклюзивної системи освіти вимагає ретельного, колосального опрацювання кожного принципу для визначення подальших завдань щодо реалізації освітнього процесу.

Основними принципами виступають: доступність, гуманність, індивідуально-особистісний підхід, соціалізація, психолого-медико-педагогічний супровід.

Ось перефразований варіант цього фрагменту. Я зберіг усі ключові ідеї, імена та країни, але змінив структуру речень і лексику, щоб уникнути плагіату.

На думку Д. Мітчелла, провідного міжнародного експерта, результативність інклюзії безпосередньо залежить від розуміння її як системного явища. Він наголошує, що заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) слід сприймати не ізольовано, а як невід'ємний елемент більш глобальної системи — суспільства в цілому [94, с. 545].

Сама ж концепція інклюзії базується на трансформації освітньої системи, а не дитини. Це передбачає адаптацію всіх складових навчального процесу (умов, програм, освітнього середовища, інструментарію та методів оцінювання) для реалізації права кожної дитини на якісне навчання в колективі однолітків.

Аналізуючи світовий досвід, сучасні науковці вказують на країни, що досягли найбільшого прогресу у законодавчому регулюванні цієї сфери. До лідерів належать Канада, Кіпр, Данія, Бельгія, Південно-Африканська Республіка (ПАР), Іспанія, Швеція, Сполучені Штати Америки та Велика

Британія. У цих державах практика інклюзивного навчання успішно реалізується вже протягом трьох-чотирьох десятиліть. Варто також зазначити, що розвиток інклюзії визначено як один із пріоритетних стратегічних напрямів діяльності Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) [96, с. 115].

Система освіти для дітей з ООП в Україні – це забезпечення рівного для всіх категорій дітей доступу до різних ступенів освіти, цілеспрямований соціальний супровід учнів з ООП в навчальному процесі ЗЗСО, ефективні заходи індивідуальної підтримки кожної дитини, які дозволять полегшити їй процесі навчання [14, с. 687].

Сьогодні інклюзивне навчання є провідною стратегією освітньої політики щодо дітей з ООП. Однак для їх успішної соціальної адаптації необхідно створювати спеціальні умови, що включають не тільки матеріально-технічне оснащення ЗЗСО, а й організацію комплексного соціального супроводу дітей з ООП та їх сімей.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства інклюзивне навчання є провідною стратегією освітньої політики щодо дітей з ООП не тільки на рівні основної загальної, але й дошкільної освіти.

Навчання та виховання дітей з ООП в ЗЗСО вимагає:

- створення спеціальних умов, що передбачають забезпечення архітектурної доступності;
- наповнення предметно-просторового середовища дидактичними посібниками та матеріалами, що враховують психофізичні особливості дітей з порушеннями у розвитку;
- надання дітям з ООП та їх сім'ям комплексної соціальної допомоги, а також здійснення їх соціального супроводу [10, с. 18].

Кожна дитина має право на здобуття якісної освіти, незалежно від наявності чи відсутності ООП. Для забезпечення рівних можливостей у навчанні дітей з ООП було запроваджено поняття інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта є системою, яка надає доступ до освіти всім дітям, незалежно від їх фізичних, розумових та психічних особливостей [23, с. 59].

Однією з основних особливостей навчання дітей з ООП у ЗЗСО є індивідуальний підхід до кожної дитини. Це означає, що вчителі повинні враховувати специфічні потреби та можливості кожної дитини з ООП, щоб створити комфортне та підтримуюче навчальне середовище.

Конкретні заходи та методи підтримки повинні бути застосовані з урахуванням типу та ступеня особливих освітніх потреб кожної дитини.

Одним із способів забезпечення інклюзії дітей з ООП є використання спеціальних навчальних планів та програм. Це дозволяє вчителям адаптувати навчальний матеріал та методики для кожної дитини відповідно до її спеціальних потреб. Наприклад, для дитини з порушенням зору може бути використане спеціальне обладнання та аудіоматеріали, а для дитини з порушенням слуху – знакова мова та спеціальні відеоматеріали [25, с. 128].

Важливим аспектом інклюзивної освіти є також створення безбар'єрного середовища, яке підтримує повноцінну участь дітей з ООП у навчанні та соціальному житті ЗЗСО. Це включає доступність будівлі ЗЗСО для дітей на візках, наявність спеціального обладнання та інфраструктури для дітей з ООП.

Крім того, навчання дітей з ООП має здійснюватися у тісній взаємодії з батьками та фахівцями, такими як педагоги-дефектологи, логопеди, психологи та медичні працівники. Батьки є важливими союзниками вчителів у навчанні та розвитку дитини з ООП. Часте спілкування та співпраця з батьками дозволяє вчителям та батькам обмінюватися інформацією та досвідом, а також розробляти оптимальні стратегії підтримки для кожної дитини.

Конкретні приклади успішної реалізації інклюзивної освіти можна знайти у дослідженнях та практичному досвіді. Наприклад, дослідження, проведене Міжнародним союзом показало, що інклюзивна освіта значно підвищує успішність та соціальну адаптацію дітей з ООП, а також знижує їхній рівень стигматизації [22, с. 108].

Інклюзивна освіта приносить користь не лише дітям з особливостями розвитку, а й нормотиповим. Отримуючи щоденний досвід спілкування з особливою дитиною, не схожою на себе, діти вчаться бачити світ у повній його

різноманітності, допомагати тим, хто цього потребує, розвинути почуття співпереживання, навички взаємодопомоги та активної взаємодії нестандартними способами. Адже якщо твій однокласник не говорить, то як можна вступити з ним у контакт невербальним способом?

Як зазначають, К. Дмитренко, М. Коновалова, О. Семиволос, освітнє середовище – це набір впливів, умов і можливостей для розвитку особистості дитини [27, с. 88].

Структурні елементи освітнього середовища: предметні, просторові, організаційно-сміслові соціально-психологічні середовищні ресурси.

Для створення «безбар'єрного» середовища необхідне усвідомлення бар'єрів, що виникають на шляху дитини з особливостями психофізичного розвитку, а їх профілактика та усунення – один із способів вирішення її освітніх проблем.

У Законі України «Про освіту» поняття спеціальних умов для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) визначається як комплекс заходів, необхідних для навчання, виховання та розвитку. До цього переліку входить: застосування адаптованих навчальних програм та методик викладання; використання спеціальних підручників і дидактичних матеріалів; забезпечення технічними засобами (як індивідуальними, так і для групової роботи); надання підтримки асистента (помічника вчителя); проведення корекційних занять, а також гарантування безперешкодного доступу до приміщень закладу освіти. Йдеться про ті умови, без створення яких засвоєння освітньої програми стає неможливим або значно ускладненим [31].

Отже, під спеціальними освітніми умовами слід розуміти систему необхідних ресурсів (програмних, технічних, середовищних) та послуг (педагогічних, медичних, соціальних), що забезпечують можливість навчання та професійної підготовки для осіб з ООП.

Дослідниці Н. Заєркова та А. Трейтак конкретизують складові цих умов, виділяючи наступні елементи:

1. Програмно-методична складова: використання спеціальних програм, методів навчання і виховання.
2. Навчально-дидактичне забезпечення: спеціальні підручники, посібники, роздаткові матеріали.
3. Технічне оснащення: спеціальні засоби навчання (колективного та індивідуального користування).
4. Кадровий супровід: залучення асистента для надання технічної допомоги учневі.
5. Корекційна робота: організація індивідуальних та групових занять з фахівцями.
6. Архітектурна доступність: безбар'єрний доступ до будівель та приміщень.
7. Інші специфічні умови, критичні для засвоєння матеріалу [39, с. 14].

Особливості реалізації цих умов можна простежити на прикладі навчання незрячих дітей (див. Додаток Б). Методи організації пізнавальної діяльності для них мають бути адаптовані таким чином:

1. Словесні та слухові методи: акцент на бесідах, поясненнях, аудіальному сприйнятті інформації та роботі з доступною літературою.
2. Наочно-практичні методи: використання рельєфної наочності та предметів для обстеження.
3. Використання технологій: застосування мультимедійних засобів та адаптованих комп'ютерних ігор.
4. Емоційні методи: створення ситуацій інтересу, використання цікавих аналогій та здивування.
5. Інтеграція досвіду: поєднання наукових фактів із життєвими прикладами (наприклад, природні явища).
6. Майстерність учителя: використання виразної, емоційно насиченої мови для підтримки уваги учнів [43, с. 25].

Зважаючи на значну різноманітність потреб дітей з ООП, О. Чеботарьова та співавтори виділяють ключові принципи організації навчання:

1. Ранній початок: старт корекційного навчання одразу після виявлення порушення.
2. Спеціальний зміст: введення у програму специфічних розділів, яких немає у програмах для нормотипових дітей.
3. Компенсаторні методи: використання прийомів та засобів (зокрема ІТ), що дозволяють досягати результату «обхідними шляхами».
4. Індивідуалізація: глибший рівень персоналізації навчання порівняно зі звичайним класом.
5. Організація середовища: адаптація простору та часових меж уроку.
6. Розширення простору: вихід навчальної діяльності за межі школи [51, с. 36].

Стосовно методики роботи на уроці, А. Лапін радить учителям використовувати чіткі алгоритми: поетапно пояснювати завдання, навчати послідовності дій, багаторазово повторювати інструкції та демонструвати готовий зразок виконання (наприклад, вже розв'язану задачу) [53, с. 135].

Для успішного навчання дітей з ООП важливо застосовувати різні види діяльності та організаційні прийоми:

Чергувати навчальні навантаження з фізкультхвилинками.

Надавати додатковий час для виконання завдань у класі та вдома.

Використовувати робочі аркуші, де потрібно вписувати мінімум тексту (або вправи з пропусками).

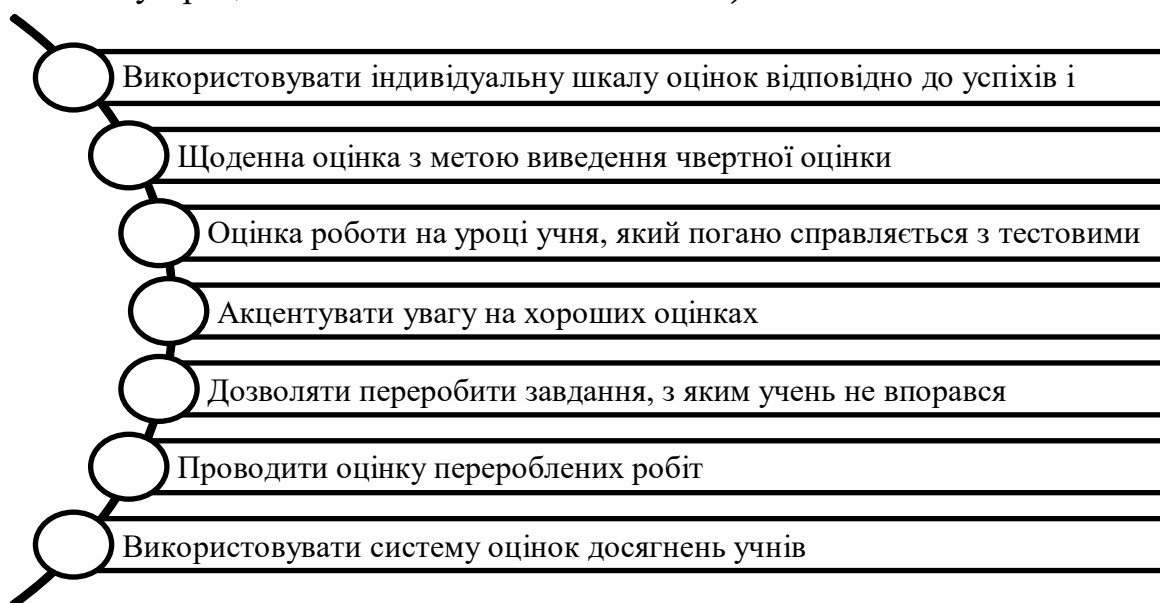
Забезпечувати учня копіями конспектів для полегшення сприйняття [57, с. 39].

Підходи до оцінювання знань та досягнень учнів з ООП висвітлено у працях С. Нетьосова та В. Ляшенка (рис. 1.3) [64, с. 75].

При організації навчального процесу варто мінімізувати покарання та орієнтуватися на позитивну мотивацію. Індивідуальні плани мають

враховувати реальні вміння школяра. Важливо надати учневі право на короткочасний відпочинок (усамітнення) у разі потреби. Ефективним є впровадження системи умовних знаків (жестів), щоб учитель міг непомітно вказати на неприпустиму поведінку. Педагог має ігнорувати дрібні порушення, але мати чіткий план дій для серйозних ситуацій, а також вміти помічати ознаки перевтоми або впливу ліків [69, с.157].

Рис. 1.3. Підходи до оцінювання знань та досягнень учнів з ООП (висвітлено у працях С. Нетьосова та В. Ляшенка)



Підсумовуючи, слід зазначити, що освітній простір формується на основі культурних традицій суспільства. Відхилення у розвитку дитини можуть призвести до її «випадання» з цього простору та порушення зв'язків із соціумом. Це відбувається тому, що традиційні шляхи передачі соціального досвіду, які працюють для дітей без порушень, у даному випадку не діють без створення спеціально організованих умов.

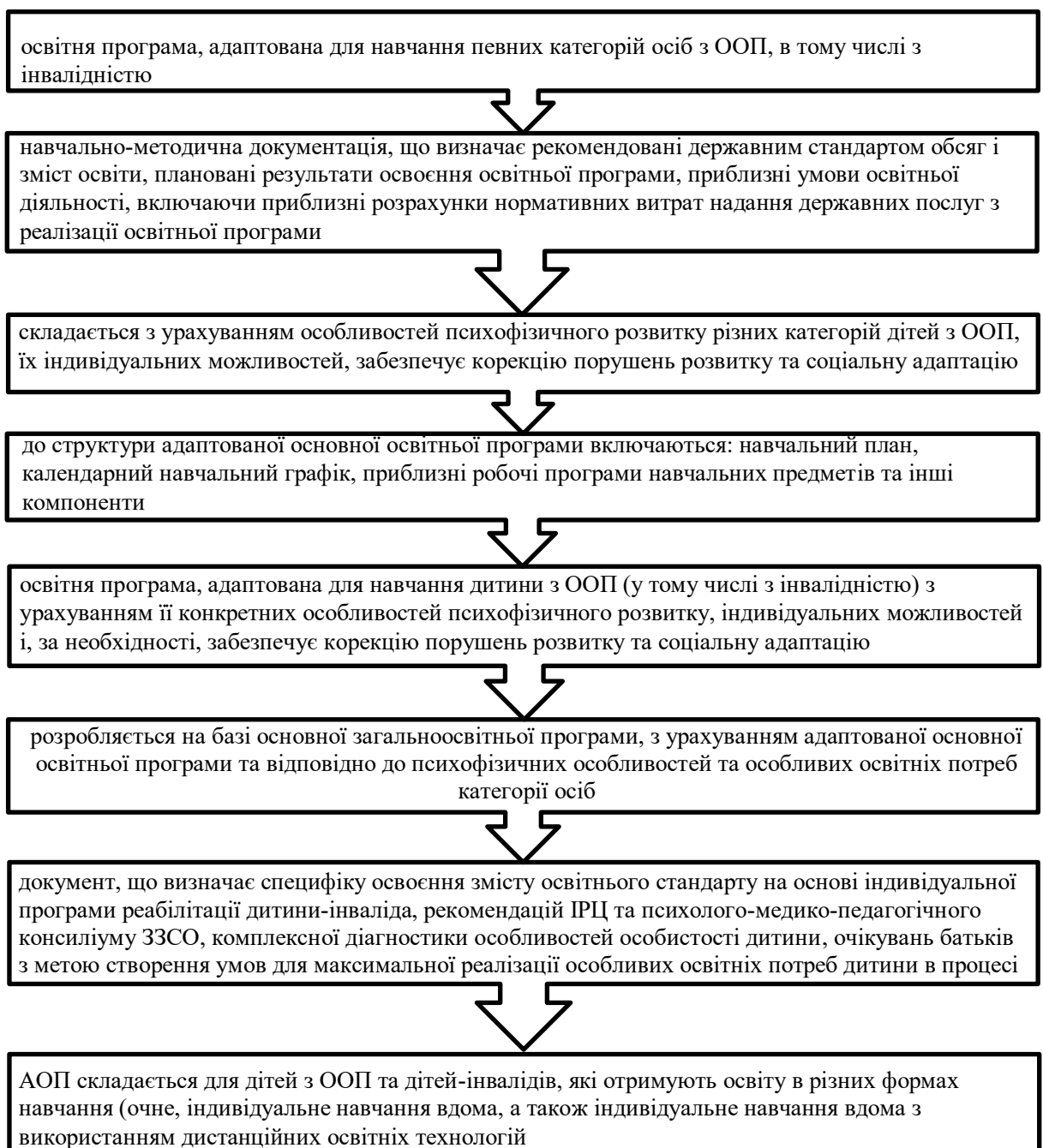
Метою спеціальної освіти є введення в культуру дитини, яка з різних причин випадає з неї.

Подолати «соціальний вивих» і ввести дитину в культуру можна, використовуючи «обхідні шляхи» особливо побудованої освіти, що виділяє спеціальні завдання, розділи змісту навчання, а також – методи, прийоми і

засоби досягнення тих освітніх завдань, які в умовах норми досягаються традиційними способами.

Для учнів з ООП складають адаптовану освітню програму та індивідуальну адаптовану освітню програму, індивідуальний маршрут. Основу будь-яких адаптованих програм складають: державний стандарт базової середньої освіти для учнів з ООП; висновок ІРЦ, статус «Дитина з ООП», спеціальні освітні умови; висновок медико-соціальної експертизи, наявність індивідуальної програми реабілітації (ІПР) (рис. 1.4).

Рис. 1.4. Адаптована основна освітня програма (АОП)



До організаційних умов проектування АОП відносяться: наявність в ЗЗСО служби супроводу (психолого-медико-педагогічного консилиуму), наявність підготовлених педагогічних кадрів, згода батьків (законних представників) на навчання дитини за АОП. За умови незгоди батьків на проходження ІРЦ та соціальний супровід, такій дитині надаються освітні послуги на загальних підставах [72].

Розробниками та учасниками реалізації індивідуальної освітньої програми є: класний керівник, педагог-психолог, вчитель-логопед, заступник директора з навчально-виховної роботи, директор, психолого-медико-педагогічний консилиум, батьки (законні представники), вчителі-предметники, педагог додаткової освіти.

Адаптована освітня програма розробляється для таких категорій дітей, які обрали професійний профіль навчання, які навчаються у формі очного навчання в рамках реалізації інклюзивної практики, отримують освіту у формі індивідуального навчання вдома, отримують освіту у формі дистанційного навчання.

Державний стандарт для учнів з ООП передбачає механізми гнучкої зміни варіанту освітньої програми, що конкретизується стосовно кожної категорії учнів з ООП.

Особливості навчання дітей із ООП пов'язані з необхідністю адаптації освітнього процесу під їх потреби та специфічні труднощі. Деякі з особливостей включають додатковий час на виконання завдань, використання спеціальних освітніх матеріалів та методик, а також наявність фахівців, таких як логопеди або педагоги-психологи, які надають додаткову підтримку та сприяють індивідуальному розвитку кожної дитини. І тут дуже важливо не забувати про необхідність педагогів проходити навчання та підвищувати свою кваліфікацію у роботі з різними дітьми.

Один із підходів, який широко використовується при навчанні дітей з ООП, – це диференційоване навчання. Цей підхід дозволяє адаптувати навчальний матеріал та способи його подання відповідно до індивідуальних

можливостей учня. Наприклад, для дітей з порушеннями слуху, використовуються спеціальні методики візуального навчання, де акцент робиться на використанні зорового моделювання, малюнків і діаграм. Для дітей з порушеннями зору можуть застосовуватися тактильні методики, такі як Брайлівський лист або використання спеціальних пристроїв для читання та письма.

Ще однією методикою, яка застосовується при навчанні дітей з ООП, є системний підхід. Цей підхід передбачає не лише облік медичних потреб дитини, а й її соціальне оточення. Він передбачає створення умов для повноцінного навчання та взаємодії з однолітками. Наприклад, при навчанні дитини з розладом аутистичного спектру використовується методика соціального моделювання, коли дитині пропонується спостерігати та повторювати різні соціально-комунікативні навички.

Не менш важливим аспектом є розвиток комунікативних навичок. Діти з ООП часто мають труднощі у спілкуванні з однолітками чи педагогами. Педагогічні методики, засновані на розвитку комунікативних навичок, допомагають подолати ці труднощі.

Важливим моментом при навчанні дітей з ООП є співпраця фахівців різних професій: педагогів, психологів, медичних працівників та батьків. Такий підхід дозволяє створити комплексну систему навчання та підтримки для дитини з ООП, де кожен фахівець робить свій внесок у розвиток дитини [73, с. 189].

Всі ці методики засновані на дослідженнях та практичному досвіді та сприяють створенню сприятливого середовища, де кожна дитина має рівні можливості для здобуття освіти.

Таким чином, інклюзивне навчання варто розглядати як цілісний процес розвитку освітньої сфери, що має на меті забезпечення паритетного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Це досягається через послідовне пристосування

освітнього середовища та навчальних методик до індивідуальної різноманітності учнів.

Виходячи з принципу права кожної дитини, яка проживає на території обслуговування, на здобуття освіти у найближчому закладі, ключовою перешкодою на шляху впровадження інклюзії є недостатній рівень підготовленості закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Слід констатувати, що готовність є багатокомпонентним поняттям, яке охоплює низку взаємопов'язаних критеріїв:

Фізична (архітектурна) доступність ЗЗСО: Цей аспект передбачає здатність шкільної будівлі гарантувати вільний доступ для учнів із руховими порушеннями як до самої будівлі, так і до всіх її внутрішніх зон (навчальних класів, їдальні, бібліотеки, санвузлів). Додатковим викликом є необхідність організації транспортного супроводу для доставки дітей до місця навчання. Зважаючи на те, що значна частина шкільних споруд в Україні є застарілою та не відповідає чинним критеріям (відсутність ліфтів, пандусів, неадаптовані туалети), розв'язання цього завдання потребує суттєвих капіталовкладень.

Готовність освітнього середовища ЗЗСО: Середовище має бути відповідним до різноманітних освітніх потреб учнів. Навчання є соціальною діяльністю та спільною роботою. Окрім видозміни фізичного простору, створення інклюзивного середовища вимагає аналізу та корекції культурного укладу й характеру взаємовідносин у шкільному колективі. Таке середовище можна успішно створити лише за умови плідної співпраці з батьками та командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У цьому просторі мають працювати фахівці, готові до гнучких змін заради потреб усіх дітей, як нормотипових, так і з ООП.

Професійна готовність педагогічного складу: Залишається актуальною проблема дефіциту професійних, психологічних та методичних навичок у вчителів для роботи з учнями з ООП. Часто виявляється наявність внутрішніх психологічних перепон та застарілих професійних поглядів. Для подолання цього створюються цільові програми підвищення кваліфікації, академічні

програми, а також різні формати обміну досвідом. Ключову роль тут може відіграти співпраця з корекційними педагогами, психологами та науковою спільнотою. Сучасна стратегія підвищення кваліфікації базується на особистих потребах педагога.

Готовність шкільного колективу: Увесь колектив ЗЗСО повинен розділяти ідею інклюзії та втілювати її у внутрішній культурі закладу. Культура знаходить своє відображення у способах комунікації між членами шкільної спільноти. Комунікація, своєю чергою, визначається особистими настановами та правилами, виробленими колективом. У багатьох школах розробляються внутрішні Кодекси норм, і важливо, щоб ці норми були створені самими учасниками, а не спущені для виконання. Ціннісні зміни, які неминуче супроводжують інклюзію, мають бути закріплені у шкільній культурі.

Аналізуючи поточний стан українських шкіл, ми констатуємо, що ЗЗСО не в змозі повною мірою відповідати всім вимогам інклюзії. Це не є підставою ігнорувати проблему або сприймати неготовність як неминучість. Будь-яка проблема повинна бути переведена у площину завдання. Лише розглядаючи разом проблему готовності до навчання дітей з ООП та труднощі, які мають звичайні учні, можна досягти повноцінної інклюзії. На жаль, у реальному житті спроби захисту прав меншин можуть призводити до порушення прав інших. Спроби зосередити всю увагу на дискримінації іноді дають контрпродуктивний ефект. Від інклюзивного навчання слід очікувати покращення якості життя та навчання всіх дітей та справжнього забезпечення рівності можливостей для розкриття їхнього потенціалу.

Непідготовленість ЗЗСО до інклюзії спричиняє негативні наслідки. Одним із них є формальне прийняття дитини з ООП до школи, за яким часто слідує бажання адміністрації перевести її на домашнє навчання. Сьогодні приблизно кожна третя дитина з ООП, зарахована до масової школи, навчається вдома, що не сприяє ані отриманню якісної освіти, ані включенню у спільноту однолітків. Ще один значний ризик — це імітація реформ,

орієнтація на короткострокові показники та поспіх у звітах. Такі дії дискредитують саму ідею інклюзивної освіти, призводять до її помилкового тлумачення та необ'єктивної оцінки ефективності інклюзії в цілому. Для школи, що обрала шлях інклюзії, пріоритетом є встановлення конкретних причин виникнення перешкод (бар'єрів) у навчанні кожного учня з ООП.

В умовах поточної неготовності шкіл, не кожна дитина може успішно навчатися в інклюзивному середовищі. Можливі ситуації, коли учень через свої когнітивні особливості не зможе освоїти загальну програму, навіть за умови її адаптації. Або ж ступінь його рухових чи сенсорних порушень занадто великий, щоб звичайна школа змогла забезпечити належні умови. Тільки в таких випадках, за рішенням шкільного консилиуму або ІРЦ, може розглядатися питання переведення учня до іншого закладу, який реалізує спеціальну програму. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють батьки, їхня думка і право обрати місце навчання дитини. Вони мають право остаточного слова.

Очевидною є значущість «архітектурних» бар'єрів — фізичної недоступності оточення (наприклад, відсутність пандусів/ліфтів, неадаптований транспорт).

Проте більш суттєвими труднощами часто виявляються «соціальні бар'єри», що виникають у міжособистісних стосунках. Ці перешкоди не мають зовнішнього прояву і не пов'язані з матеріальними витратами. Вони можуть бути виявлені як у школі, так і у спільноті батьків. Ставлення до дітей з особливими освітніми потребами є складною проблемою насамперед для дорослих, оскільки відсутня культурна традиція та досвід взаємодії з такими людьми. Наявність навіть невеликого особистого досвіду змінює ставлення, сприяє прийняттю та формує психологічну готовність до взаємодії.

ЗЗСО здатні подолати багато перешкод самостійно, за умови усвідомлення, що нестача ресурсів не є єдиним і головним бар'єром на шляху інклюзії. Щоб усунути перешкоди, необхідно не лише змінити фізичне середовище та забезпечити транспортну доступність, і не лише збільшити

фінансування, а, насамперед, цілеспрямовано усувати соціальні бар'єри, поступово змінюючи культуру, політику та практику роботи ЗЗСО.

На жаль, іноді педагог порівнює дітей з ООП з іншими дітьми; він прагне зробити особливу дитину більш «зручною» і зовні адекватною; нетерпимий до «незвичайної поведінки» дитини; намагається нав'язувати себе дитині; не завжди емоційно привітний не тільки зовні, але і внутрішньо; фіксує увагу на невдачах; не використовує форми несловесної підтримки дитини – посмішку, підбадьорливе потискання руки, погладжування по голові тощо; нав'язує довгі пояснення або бесіди, але часто вони просто недоступні дітям з ООП тощо. Проблема соціалізації дітей з ООП є актуальною в Україні. Поки що не всі заклади освіти справляються з однією з найважливіших для даної категорії дітей проблем – неспроможністю і браком фінансування, а педагогам – знань. Дітям необхідна захищеність, підвищення соціального статусу, становлення громадянськості та здатності до активної участі в суспільному житті, що дозволить освоювати соціальні ролі, розширити рамки свободи вибору при визначенні свого життєвого та професійного шляху.

Висновки до першого розділу

За підсумками проведеного дослідження, ми визначили, що діти з ООП – це діти, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі для забезпечення свого права на освіту. Ця категорія включає дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також дітей, які мають специфічні навчальні труднощі або перебувають у складних життєвих обставинах. Додаткову підтримку можуть потребувати й діти, які тимчасово випали з освітнього процесу через хворобу чи інші причини.

В даному дослідженні в якості соціального супроводу розглядається процес, який містить комплекс цілеспрямованих послідовних дій, які допомагають дитині зрозуміти життєву ситуацію, яка склалась, і забезпечують її саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається.

Результатом соціального супроводу учнів в процесі адаптації до життя стає нова життєва якість – адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах з собою і оточуючими, як в сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. Соціальний супровід учнів з ООП не буде ефективним, якщо не організувати певні умови для його функціонування.

Інклюзивне навчання відіграє важливу роль для всіх дітей, воно ставить перед собою завдання створення безбар'єрного та підтримуючого навчального середовища для кожної дитини, не лише для тих, хто має особливі освітні потреби. Воно забезпечує індивідуальний підхід, адаптовані навчальні програми та тісну взаємодію з батьками та фахівцями.

Інклюзія – це далеко не тільки фізичне перебування дитини з ООП у школі. Це зміна самої школи, шкільної культури та системи відносин учасників, тісна співпраця педагогів і фахівців, залучення батьків до роботи з дитиною.

Аналіз досліджуваного питання дозволив констатувати наступні проблеми: педагоги не завжди готові до прийняття дітей з ООП (через психологічні або професійні причини); такі діти незручні, вони повільніше засвоюють матеріал, ніж їхні здорові однолітки, і тому педагоги повинні бути

готові до розподілу часу між дітьми та змінити для них середовище навчання на більш комфортне, батьки здорових дітей часто упереджено ставляться до дітей з ООП, вони негативно ставляться до їх перебування в групах або класах разом зі своїми дітьми; недостатня кількість методичних посібників, програм, підручників, навчально-методичних комплектів та іншої наукової літератури; неготовність матеріального оснащення ЗДО і ЗЗСО, закладів додаткової освіти; на сьогоднішній момент не вистачає наставників, асистентів.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОЦІНКА ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП ПІД ЧАС ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Методи та інструменти оцінки якості соціального супроводу

Для оцінки якості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному навчанні розроблено комплексну систему методів, яка дозволяє отримати достовірні, репрезентативні та порівняльні дані щодо ефективності організації супроводу в закладах загальної середньої освіти. Методологічна основа дослідження поєднує емпіричні спостереження, опитування та аналіз документації, що забезпечує цілісний підхід до оцінки як структурних, так і функціональних аспектів соціально-педагогічної підтримки.

Застосовані методи спрямовані на отримання багатовимірних даних про якість соціального супроводу, його результативність і чинники, що визначають соціальну адаптацію дитини. Основні групи методів включають анкетування, спостереження та аналіз індивідуальних програм розвитку (ІПР), які дозволили виявити узгодженість між практичними діями фахівців, очікуваннями батьків і фактичними досягненнями дітей.

Анкетування фахівців дало змогу дослідити рівень професійної компетентності, ефективність командної взаємодії, частоту спільних обговорень і нарад, забезпеченість ресурсами, а також стан реалізації соціально-педагогічних функцій.

Анкетування батьків дозволило визначити ступінь комунікації з командою супроводу, рівень задоволеності якістю підтримки, участь родини у плануванні освітнього процесу та сприйняття результатів соціальної адаптації дітей.

Чек-листи спостереження були використані для фіксації поведінкових, емоційних і комунікативних проявів учнів під час уроків і перерв. Вони дозволили оцінити педагогічну та емоційну підтримку, наявність

адаптованого середовища, ефективність застосування візуальних та сенсорних засобів, а також загальний рівень соціальної включеності дитини у колектив.

Протоколи аналізу ІПР забезпечили глибоке вивчення якості індивідуальних освітніх програм: відповідності рекомендаціям ІРЦ, структури, наявності SMART-цілей, системності моніторингу та рівня узгодженості між фахівцями й батьками. Аналіз ІПР дав змогу виявити рівень індивідуалізації навчання та послідовність соціально-педагогічного впливу.

Для кількісної обробки даних використовувалася описова статистика — розрахунок частотних показників, відсоткових співвідношень і середніх значень, що дозволило визначити рівень ефективності кожного з критеріїв супроводу та співставити оцінки різних груп респондентів.

На основі отриманих результатів і попереднього теоретичного аналізу визначено сім критеріїв оцінки якості соціального супроводу, що відображають ключові параметри системи підтримки дітей з ООП (табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Критерії оцінки якості соціального супроводу

Критерій	Показники (адаптовано з анкет і спостережень)	Джерело даних
Доступність супроводу	Наявність асистента вчителя, охоплення всіх дітей з ООП, швидкість реагування на потреби	Анкета; протоколи зустрічей команди супроводу, наказ про створення команди
Індивідуалізація	Відповідність ІПР висновку ІРЦ, гнучкість плану, наявність мікро-звітів	Аналіз ІПР; анкета батьків
Компетентність фахівців	Освіта, підвищення кваліфікації, володіння сучасними методиками	Анкета фахівців; сертифікати
Ефективність взаємодії команди	Регулярність зустрічей, розподіл функцій,	Анкета фахівців; протоколи зустрічей команд

	злагодженість, згуртованість	
Комунікація з батьками	Зворотний зв'язок, спільне планування, партнерські взаємини	Анкета батьків
Результативність (соціальна адаптація)	Внутрішня мотивація, почуття захищеності, соціальна включеність, толерантність середовища	Анкета батьків і вчителів; спостереження; шкала PEDI-CAT
Задоволеність	Оцінка якості супроводу всіма учасниками освітнього процесу	Анкетування (5-бальна шкала)

Кожен критерій включав кількісні та якісні показники: анкетні дані оцінювалися за п'ятибальною шкалою, тоді як результати спостережень і аналізу документації інтерпретувалися якісно на основі описових характеристик. Це дало змогу здійснити порівняльний аналіз оцінок фахівців і батьків, а також простежити узгодженість між документальною та практичною реалізацією соціального супроводу. Якісний аналіз чек-листів і протоколів ІІР поглибив розуміння контексту соціальної взаємодії, дозволив виявити сильні сторони педагогічної підтримки, особливості емоційного середовища та рівень адаптацій, що реально впроваджуються в освітній процес.

Отримані результати підлягали тріангуляції — співставленню даних із різних джерел для перевірки достовірності та узгодженості. Це забезпечило комплексний підхід до оцінки й дало можливість визначити не лише рівень ефективності соціального супроводу, а й системні фактори, що впливають на його якість.

Застосування розроблених методів і інструментів дозволило поєднати емпіричні спостереження з документальним аналізом, що забезпечило цілісне бачення процесу соціального супроводу дітей з ООП. Отримані дані стали

основою для подальшої апробації авторської моделі оцінювання на формувальному етапі експерименту та для вироблення рекомендацій щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної підтримки в інклюзивному середовищі.

2.2. Аналіз та оцінка якості соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання

Базою емпіричного дослідження стали гімназія «Міленіум» №318 м. Києва та спеціалізована школа І–ІІІ ступенів №106 з поглибленим вивченням англійської мови Шевченківського району міста Києва, яка функціонує як інклюзивний заклад загальної середньої освіти. У закладах освіти створено стабільну систему інклюзивного навчання, що охоплює учнів початкової, середньої та старшої ланок. Освітній процес спрямований на забезпечення якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) та Постанови Кабінету Міністрів України № 872 від 15.09.2021 «Про організацію інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти».

У структурі закладів освіти діє дев'ять команд психолого-педагогічного супроводу, до складу яких входять соціальні педагоги, практичні психологи, асистенти вчителів, учителі початкових класів, логопеди, представники адміністрації та, за потреби, асистенти дитини. Кожна команда забезпечує підтримку одного учня з особливими освітніми потребами, що дозволяє здійснювати індивідуалізований підхід до планування, реалізації та оцінки ефективності соціального супроводу.

Загальна кількість дітей з ООП, які перебувають під супроводом у досліджуваних закладах, становить дев'ять осіб. Для кожної дитини розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР), погоджену з інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ) і батьками. Це забезпечує системність реалізації

міждисциплінарної взаємодії, яка є основою ефективного соціально-педагогічного супроводу.

До участі в дослідженні було залучено 21 фахівця — членів команд супроводу (вчителів, соціальних педагогів, асистентів учителя, практичних психологів, логопедів та адміністративних представників). Крім того, 6 батьків дітей з особливими освітніми потребами взяли участь в анкетуванні. Вибірка є репрезентативною для оцінювання ефективності соціального супроводу на рівні закладу, оскільки охоплює всі ланки учасників інклюзивного освітнього процесу — педагогічну, фахову та батьківську.

Інструментарій дослідження охоплював кілька груп методів:

- Анкети для фахівців (15 запитань) були розроблені відповідно до визначених критеріїв якості соціального супроводу. Вони охоплювали такі блоки: організаційна доступність підтримки, ефективність командної взаємодії, компетентність, системність моніторингу, залучення батьків, результативність та рівень задоволеності.

- Анкети для батьків (13 запитань) були спрямовані на з'ясування їхнього бачення ефективності роботи команди супроводу, якості комунікації, участі у плануванні ІПР, а також рівня соціальної адаптації їхніх дітей у класному колективі.

- Чек-листи спостереження за уроками в інклюзивних класах дозволяли фіксувати поведінкові, емоційні та комунікативні особливості учнів з ООП, а також педагогічні стратегії підтримки, адаптаційне середовище, атмосферу в колективі.

- Протоколи аналізу ІПР застосовувалися для оцінки якості оформлення, наявності SMART-цілей, системності моніторингу, відповідності висновкам ІРЦ та ступеня участі батьків у плануванні.

Проведення емпіричної частини відбувалося в кілька етапів:

1. Підготовчий етап — узгодження із адміністрацією, отримання інформованої згоди від учасників та батьків дітей з ООП, уточнення складу команд супроводу.

2. Діагностичний етап — анкетування фахівців і батьків, спостереження за уроками, аналіз індивідуальних програм розвитку учнів.

3. Аналітичний етап — узагальнення отриманих результатів, співставлення даних із різних джерел (анкет, чек-листів, протоколів), формування висновків і визначення напрямів удосконалення соціального супроводу.

Зібрані дані дозволили комплексно оцінити якість соціального супроводу дітей з ООП у закладах, визначити рівень узгодженості дій між фахівцями, ефективність індивідуалізації освітнього процесу, рівень комунікації з родинами та задоволеність усіх учасників освітнього процесу якістю наданої підтримки. Отримані результати лягли в основу подальшого аналізу ефективності соціально-педагогічного супроводу.

Комплексний аналіз результатів дослідження, який охоплює опитування фахівців і батьків, аналіз індивідуальних програм розвитку (ІПР) та спостереження за освітнім процесом, дозволяє ґрунтовно оцінити якість соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Отримані результати свідчать, що соціальний супровід реалізується на достатньому рівні, однак зберігаються дисбаланси між окремими складниками — кадровим забезпеченням, регулярністю міжфахової взаємодії, системністю моніторингу та активністю співпраці з батьками.

Доступність супроводу

За критерієм доступності супроводу простежується розрив між організаційними можливостями закладів і реальними потребами учнів. Згідно з даними опитування (Рис. 2.1), 70 % фахівців вважають рівень забезпечення супроводу достатнім або частково достатнім, тоді як, за оцінками батьків (Рис. 2.2), лише половина дітей має постійну підтримку асистента вчителя. У чек-листах спостереження зафіксовано, що в класах, де асистент був присутній, учні демонстрували вищий рівень залучення, стабільнішу емоційну поведінку та активну участь у груповій роботі. Водночас у групах без асистента педагог

змушений поєднувати навчальну та підтримувальну функції, що знижує адресність допомоги.

3. Чи достатньо ресурсів на Ваш погляд (спільні навчання, матеріали, обладнання, час) для соціального супроводу учні з ООП у Вашому закладі освіти?

21 відповідь

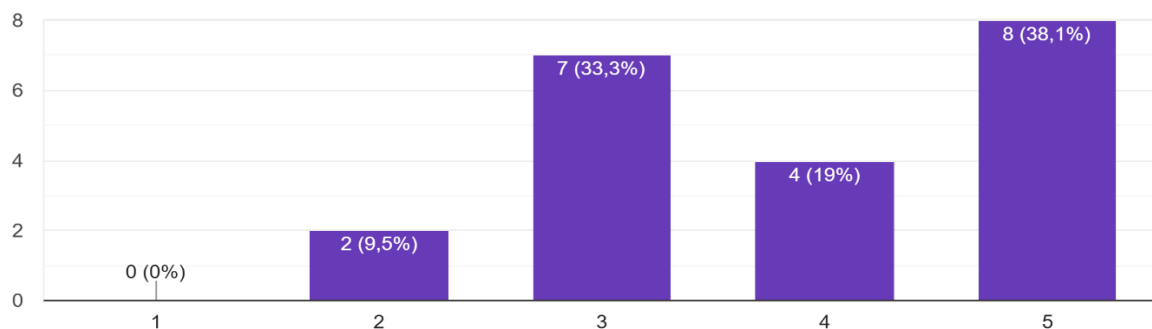


Рис. 2.1. Оцінка фахівцями достатності ресурсів для соціального супроводу учнів з ООП(N=21)

(Складено автором самостійно)

1. Чи є у класі Вашої дитини асистент вчителя?

6 відповідей

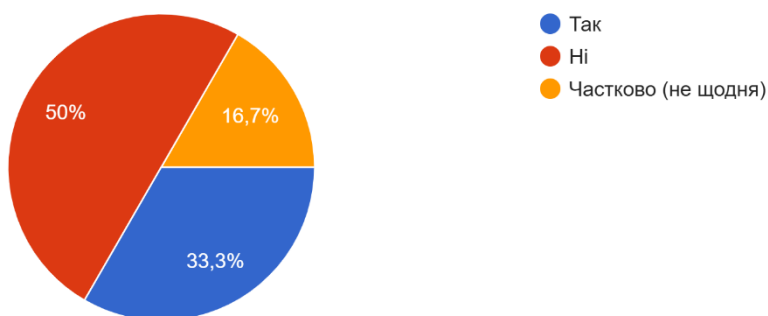


Рис. 2.2. Наявність асистента вчителя в класі за оцінками батьків(N=21)

(Складено автором самостійно)

Протоколи ІІР підтверджують нерівномірність доступу до фахівців: у частині документів відсутній розподіл ролей між членами команди супроводу, що ускладнює координацію допомоги. Таким чином, доступність супроводу

залишається ключовим чинником, який безпосередньо впливає на ефективність реалізації інклюзивного підходу.

Індивідуалізація

Індивідуалізація освітнього процесу виявилася однією з найсильніших сторін соціального супроводу, проте рівень її формалізації різниться між класами. За результатами опитування відповіли 21 фахівців. (Рис. 2.3), 13 осіб (61,9 %) фахівців відзначають виконання ІПР у повному обсязі, проте лише 8 осіб (38,1 %) зазначили наявність проміжних етапів контролю. Батьки оцінюють індивідуальність навчання обережніше (Рис. 2.4): 17 осіб (83,3 %) вважають підтримку частково відповідною висновку ІРЦ.

7. Чи виконується Командою на Вашу думку завдання, прописані в Індивідуальній програмі розвитку (ІПР) учня з ООП у повному обсязі?

21 відповідь

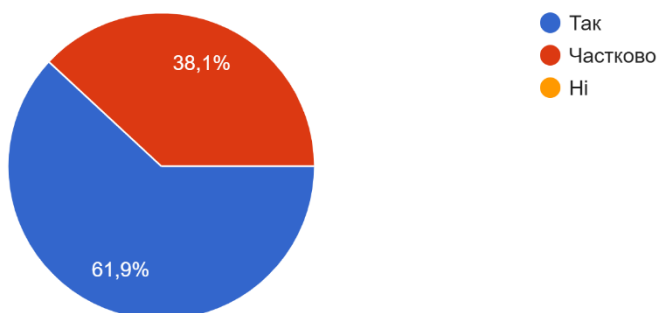


Рис. 2.3. Оцінка фахівцями повноти виконання завдань ІПР командою супроводу (N=21) (Складено автором самостійно)

2. Чи отримує Ваша дитина соціальний супровід відповідно до висновку ІРЦ в закладі освіти?

6 відповідей

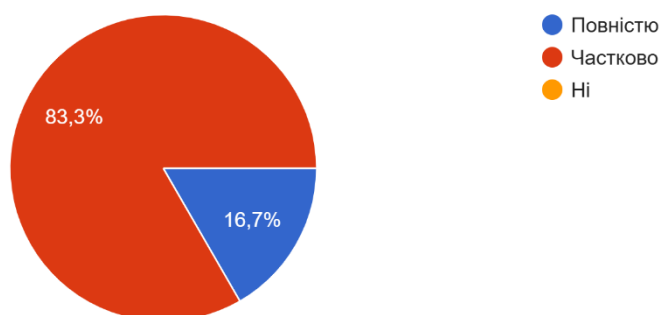


Рис. 2.4. Оцінка батьків відповідності соціального супроводу висновку ІРЦ (N=6)(Складено автором самостійно)

Аналіз ІПР показав, що документи здебільшого містять структурований опис розвитку, адаптацій і напрямів підтримки, однак SMART-цілі часто сформульовані узагальнено («удосконалювати», «розвивати», «підтримувати»), без конкретних індикаторів та часових меж. Це ускладнює вимірювання динаміки. Спостереження підтверджують: коли педагог застосовує індивідуальні візуальні підказки, сенсорні перерви та адаптовані інструкції, діти демонструють стійкішу увагу та саморегуляцію. У старших класах індивідуалізація переважно обмежується зниженням обсягу завдань, тоді як молодші вчителі частіше застосовують творчі й диференційовані підходи.

Компетентність фахівців

Рівень професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивної освіти залишається стабільно високим. Згідно з даними (Рис. 2.5), 85,7 % педагогів мають спеціальну підготовку, а 66,7 % пройшли курси підвищення кваліфікації протягом останніх двох років. Водночас Рис. 2.6 свідчить, що лише 38,1 % систематично використовують адаптовані методики, а 33,3 % — епізодично. Спостереження підтверджують: застосування карток-підказок,

пiктограм, трафаретiв i сенсорних матерiалiв є системним у молодших класах, але менш поширеним у середнiх i старших.

2. Чи є у Вас спеціальна підготовка з інклюзивної освіти (курси, тренінги, освіта)?

21 відповідь

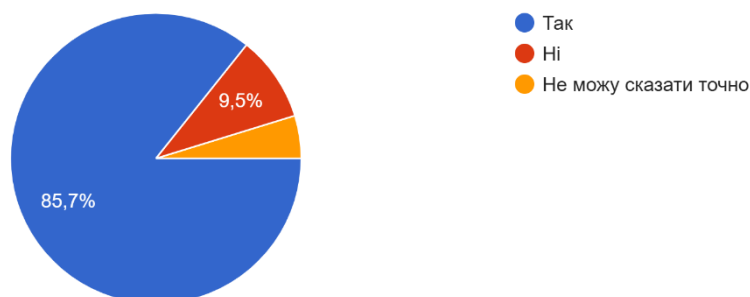


Рис. 2.5. Наявність спеціальної підготовки з інклюзивної освіти серед фахівців (N=21) (Складено автором самотійно)

8. Чи використовуються адаптовані методики навчання?

21 відповідь

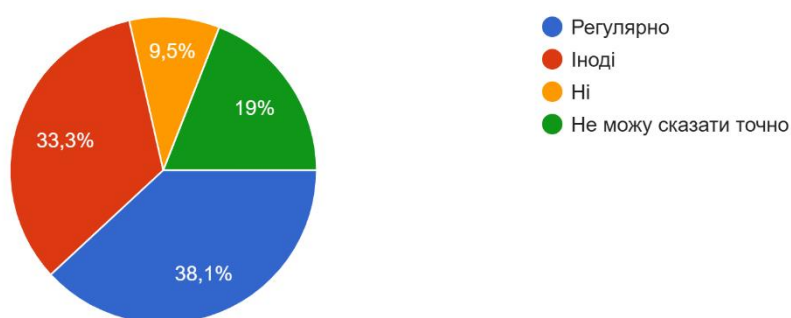


Рис. 2.6. Оцінка фахівців щодо використання адаптованих методик навчання (N=21) (Складено автором самотійно)

Протоколи ІПР демонструють, що компетентні фахівці детально прописують напрями соціально-педагогічної підтримки, тоді як у менш досвідчених педагогів відсутня диференціація між «освітніми труднощами» та «потребами». Це вказує на потребу методичної підтримки вчителів середньої школи та посилення ролі соціального педагога як консультанта команди супроводу.

Ефективність взаємодії в команді

Ефективність командної роботи є визначальною умовою успішності соціального супроводу. Згідно з *Рис. 2.7*, 16 осіб (76,2 %) фахівців оцінюють злагодженість взаємодії на рівні 4–5 балів, однак, як показує *Рис. 2.8*, регулярні зустрічі команди супроводу відбуваються лише раз на пів року. У протоколах ІПР зафіксовано, що координація дій між педагогом, психологом і соціальним педагогом найчастіше здійснюється усно, без системної фіксації.

5. Наскільки злагодженою є робота Вашої Команди супроводу?

21 відповідь

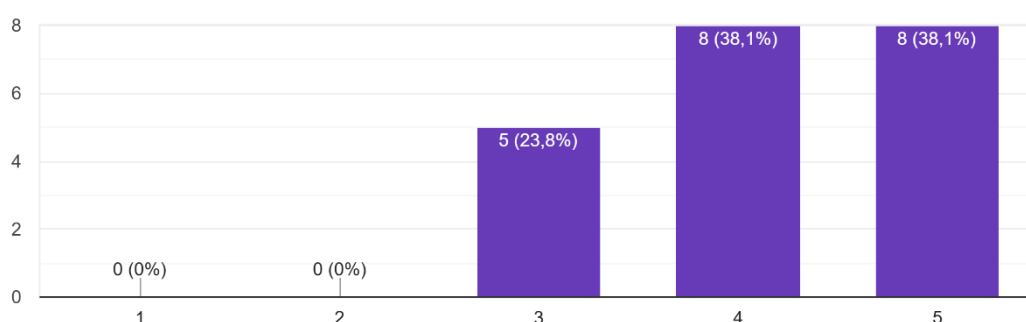


Рис. 2.7. Оцінка фахівцями злагодженості роботи команди супроводу

Складено автором самостійно

4. Як часто відбуваються зустрічі Вашої Команди супроводу?

21 відповідь

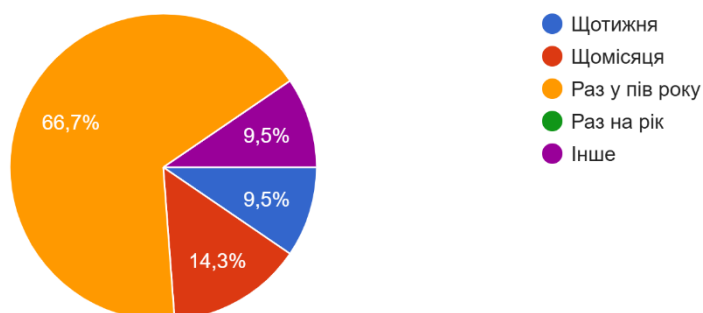


Рис. 2.8. Частота зустрічей команд супроводу за оцінками фахівців

Складено автором самостійно

Аналіз чек-листів підтверджує: у більшості спостережень після уроків відсутні короткі дебрефінги, що знижує оперативність реагування на труднощі. Водночас у класах, де педагоги неформально обговорювали результати заняття, соціальна взаємодія учнів з ООП поліпшувалася. Це свідчить, що командна взаємодія ефективна лише за умови системності, узгодження ролей та наявності механізмів зворотного зв'язку.

Комунікація з батьками

Взаємодія закладів освіти з родинami дітей з ООП є важливою складовою соціального супроводу, проте має фрагментарний характер. Дані Рис. 2.9 показують, що половина батьків отримує зворотний зв'язок лише за власним запитом, а 4 особи (66,7 %) (Рис. 2.10) не залучаються до планування ІПР. Лише 16,7 % батьків зазначили наявність спільного обговорення цілей і форм підтримки. Аналіз ІПР підтверджує: у більшості документів наявні підписи батьків, але бракує регулярних нотаток про взаємні консультації.

5. Як часто Ви отримуєте зворотний зв'язок від Команди супроводу?
6 відповідей

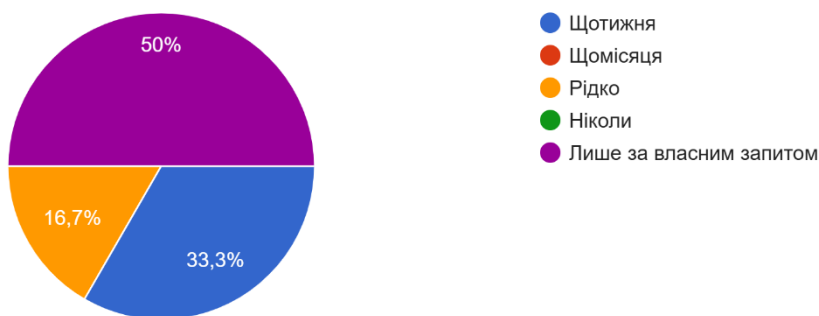


Рис. 2.9. Частота отримання зворотного зв'язку від команди супроводу за оцінками батьків (N=21)(Складено автором самостійно)

6. Чи залучають Вас до спільного планування Індивідуальної програми розвитку (ІПР) Вашої дитини?

6 відповідей

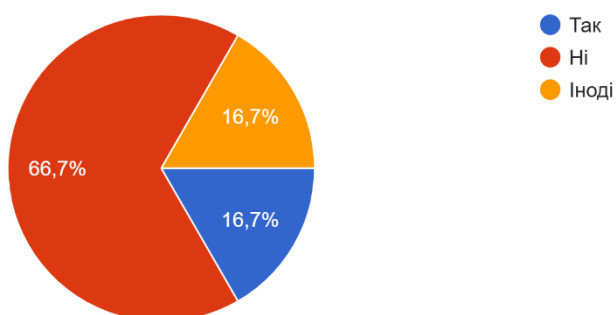


Рис. 2.10. Залучення батьків до спільного планування ІПР(за оцінками батьків)

Складено автором самотійно

Чек-листи спостереження свідчать, що вчителі та соціальні педагоги частіше інформують батьків усно, без письмового звіту. Разом із тим у тих випадках, коли родина була активно включена у процес, спостерігалася стабільна позитивна динаміка поведінки й емоційної саморегуляції учнів. Це підкреслює необхідність розбудови системної партнерської комунікації між школою та сім'єю.

Результативність (соціальна адаптація)

Рівень соціальної адаптації учнів з ООП оцінюється як переважно позитивний. За *Рис. 2.11*, 13 осіб (61,9 %) фахівців зазначили помірний прогрес дітей, 6 осіб (28,6 %) — значний, а відсутність змін не фіксувалася. Батьки підтвердили цю тенденцію (*Рис. 2.12*): 4 особи (66,7 %) оцінили адаптацію як помірну, 2 особи (33,3 %) — як значну. Спостереження вказують, що учні активно беруть участь у груповій роботі, знижується рівень тривожності, покращується комунікація з ровесниками. Водночас у старших класах простежується зниження стабільності поведінкової підтримки через відсутність асистентів і меншу залученість психолога. Протоколи ІПР показують, що більшість програм орієнтовані на розвиток саморегуляції, толерантності й соціальних навичок, проте не містять чітких критеріїв оцінки

результатів. Це знижує можливість об'єктивного вимірювання соціальної динаміки.

9. Чи помітний прогрес у соціальній адаптації дитини (за Вашою оцінкою)?

21 відповідь

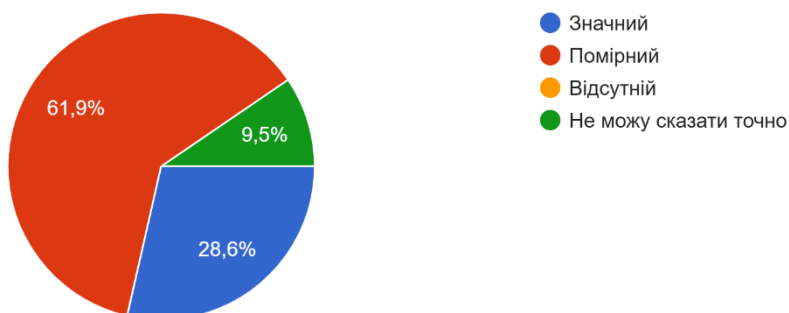


Рис. 2.11. Оцінка фахівцями прогресу в соціальній адаптації дитини з ООП

Складено автором самостійно

8. Чи помітили Ви прогрес у соціальній адаптації Вашої дитини (дружба, участь у спільних заходах, бажання йти до школи)?

6 відповідей

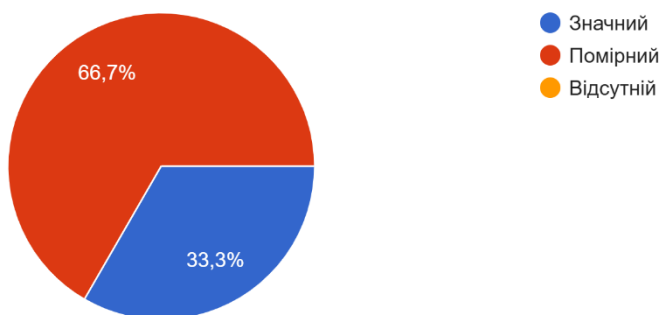


Рис. 2.12. Прогрес у соціальній адаптації дитини за оцінками батьків

Складено автором самостійно

Задоволеність

Критерій задоволеності дає змогу узагальнити ставлення всіх учасників освітнього процесу до якості соціального супроводу. Як видно з Рис. 2.13, 71,4 % фахівців оцінили роботу команд супроводу на 4–5 балів, а 100 % батьків

висловили високу або повну задоволеність якістю підтримки. Це свідчить про сформовану довіру до системи інклюзивної освіти. Однак як ми бачимо на рис. 2.14 42,9 % фахівців засвідчують нерегулярність моніторингу та 50 % батьків зазначили, що оцінювання діяльності команди здійснюється лише «іноді» (Рис. 2.15)

11. Надайте будь ласка загальну оцінку якості соціального супроводу Вашої дитини у закладі освіти:

6 відповідей

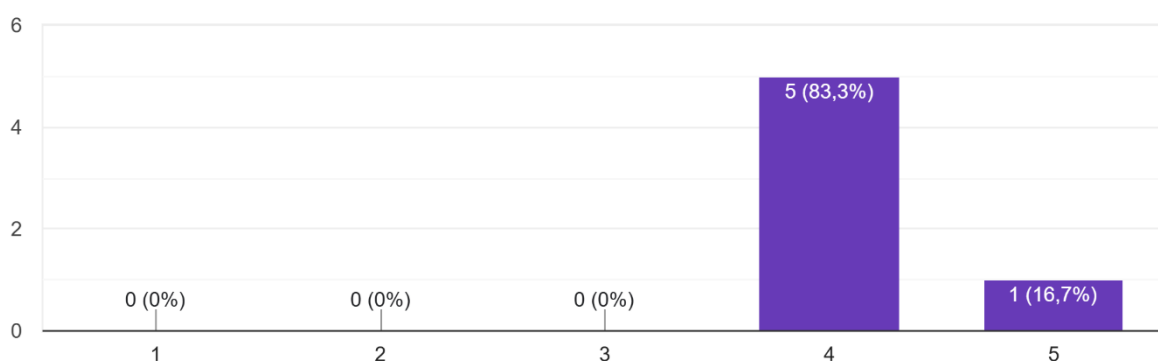


Рис. 2.13. Загальна оцінка батьками якості соціального супроводу дитини

Складено автором самостійно

13. Чи проводиться у Вашій Команді супроводу регулярний моніторинг її діяльності, виконаних завдань та ефективності роботи?

21 відповідь

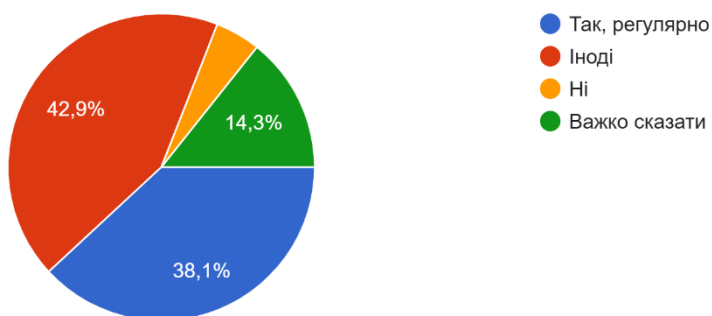


Рис. 2.14. Регулярність моніторингу діяльності команди супроводу за оцінками фахівців (Складено автором самостійно)

12. Чи проводиться у Вашій Команді супроводу регулярний моніторинг її діяльності, виконаних завдань та ефективності роботи і чи відомо Вам про результати?
6 відповідей

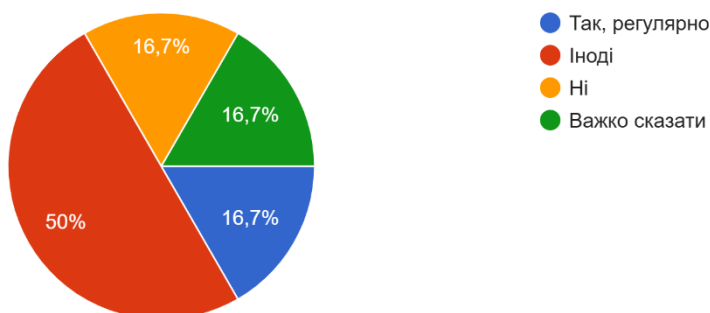


Рис. 2.15. Регулярність моніторингу діяльності команди та інформованість батьків (за оцінками батьків). Складено автором самостійно

Протоколи ІПР підтверджують цю проблему — у більшості документів відсутні журнали спостережень і мікро-звіти. Водночас висока задоволеність батьків корелює з емоційною відкритістю педагогів і позитивною атмосферою у класах, що підтверджено даними чек-листів.

Узагальнений висновок

Результати всебічного аналізу свідчать, що соціальний супровід учнів з ООП у досліджених закладах має системний і практично орієнтований характер. Найсильнішими сторонами є структурованість уроків, використання адаптованих засобів навчання, позитивний соціально-емоційний клімат і професійна компетентність фахівців. Водночас окремі аспекти — рівень доступності асистентів, регулярність міждисциплінарних зустрічей, фіксація моніторингу та участь батьків у плануванні — потребують вдосконалення. Вирішення цих питань забезпечить підвищення якості соціального супроводу, сприятиме сталості позитивної динаміки адаптації учнів і формуванню ефективної моделі інклюзивного освітнього середовища.

2.3. Рекомендації щодо покращення соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання

Результати дослідження засвідчили, що соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами реалізується на достатньому рівні, проте має нерівномірний характер у різних освітніх закладах і вікових групах. Тому вдосконалення системи оцінювання якості соціального супроводу має ґрунтуватися на комплексному підході, який поєднує моніторинг діяльності фахівців, аналіз динаміки розвитку дитини, а також зворотний зв'язок від батьків і педагогічної команди. Важливо забезпечити системність оцінки, її регулярність та інтеграцію з процесом планування ІПР.

Одним із ключових напрямів удосконалення є підвищення доступності супроводу. Доцільно розширити кадровий потенціал команд супроводу — зокрема, передбачити на рівні освітньої політики стабільне фінансування ставок асистентів учителя та соціальних педагогів. Запровадження механізмів гнучкого перерозподілу фахівців між класами та залучення волонтерів або студентів педагогічних спеціальностей може зменшити навантаження на педагогів та підвищити адресність підтримки. Рекомендується вести єдиний журнал супроводу, у якому фіксуватимуться не лише труднощі, а й успішні практики реагування на потреби дітей.

Важливим кроком є вдосконалення процесу індивідуалізації підтримки. Рекомендується уніфікувати структуру ІПР, зокрема обов'язково включати SMART-цілі з чітко визначеними критеріями оцінки прогресу. Для підвищення об'єктивності оцінювання варто розробити шкали досягнення для кожного напрямку підтримки (когнітивного, емоційного, соціального). Доцільно впровадити систему мікро-звітів фахівців і коротких рефлексивних анкет для педагогів і батьків, що дозволить відстежувати зміни динаміки в реальному часі. Впровадження таких механізмів сприятиме підвищенню валідності оцінки та забезпечить зв'язок між запланованими і досягнутими результатами.

У контексті компетентності фахівців доцільно розширити спектр підготовки кадрів у напрямі соціально-педагогічного супроводу, сенсорної інтеграції, формування поведінкових стратегій і навичок позитивної взаємодії. Рекомендується розробити методичний стандарт оцінки професійної діяльності фахівців інклюзивної освіти, який би охоплював показники ефективності командної взаємодії, комунікації з батьками та використання інноваційних методик. Важливим є також проведення внутрішніх супервізій і групових аналізів випадків, що підвищить рефлексивність і сприятиме професійному зростанню членів команд супроводу.

Щодо взаємодії в команді супроводу, необхідно посилити системність комунікації між фахівцями. Доцільно запровадити щомісячні мікро-дебрифінги після спостережень і уроків, під час яких команда обговорюватиме проміжні результати, визначатиме труднощі та узгоджуватиме подальші кроки. Для підвищення ефективності командної роботи рекомендовано використовувати матрицю ролей і відповідальності — документ, який чітко визначає функції кожного учасника супроводу. Така практика сприятиме підвищенню злагодженості дій і мінімізації дублювання функцій.

Окремої уваги потребує розвиток комунікації з батьками. Результати дослідження свідчать, що лише третина батьків залучена до планування ІПР. Тому необхідно налагодити системний двосторонній зворотний зв'язок через індивідуальні консультації, регулярні інформаційні повідомлення або онлайн-платформи (електронні щоденники, чати команди супроводу). Рекомендується впровадити щотижневий короткий звіт для батьків, у якому відображатимуться досягнення, труднощі та рекомендації щодо підтримки вдома. Така практика не лише підвищить прозорість процесу супроводу, а й сприятиме формуванню партнерських відносин між родиною та школою.

У межах підвищення результативності соціального супроводу доцільно застосовувати комплексні інструменти оцінювання соціальної адаптації, зокрема шкалу PEDI-CAT, анкету соціальної включеності та спостереження за поведінковими показниками. Рекомендується створити банки кейсів успішної

соціалізації, які можна використовувати для обміну досвідом між фахівцями. Окрім цього, слід посилити роль соціального педагога як координатора процесу адаптації — зокрема, у питаннях міжособистісної взаємодії, формування навичок саморегуляції та підтримки толерантного клімату у класі.

Щодо критерію задоволеності, необхідно забезпечити багатоканальний збір інформації — через опитування, інтерв'ю, групові обговорення та анкетування з використанням шкал Лайкерта. Рекомендується створити єдину систему внутрішнього моніторингу, у межах якої дані про задоволеність батьків, дітей і фахівців будуть узагальнюватися щоквартально. Це дозволить своєчасно реагувати на проблеми, виявляти позитивні тенденції та приймати управлінські рішення на основі доказових даних.

Отже, удосконалення системи оцінки соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами має відбуватися у трьох взаємопов'язаних площинах: методичній (розроблення інструментів оцінювання), організаційній (регулярність, командна координація, зворотний зв'язок) та кадровій (підготовка, супервізія, рефлексивність). Реалізація запропонованих заходів сприятиме підвищенню прозорості, ефективності та науково обґрунтованості соціального супроводу, забезпечить сталий розвиток інклюзивної освіти та гармонійне включення дітей з ООП у шкільне середовище.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено ґрунтовну оцінку якості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання на основі узагальнення результатів анкетування фахівців і батьків, аналізу індивідуальних програм розвитку (ІПР) та спостережень за освітнім процесом. Здійснений аналіз дозволив виокремити сильні сторони системи супроводу та визначити напрями її вдосконалення.

1. Соціальний супровід учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти має системний і практично орієнтований характер, що підтверджується високим рівнем педагогічної підтримки, створенням безпечного середовища, використанням адаптованих засобів навчання й позитивною соціально-емоційною атмосферою в класах. Разом з тим спостерігається нерівномірність забезпечення підтримки між різними освітніми рівнями та навчальними закладами.

2. За критерієм доступності супроводу встановлено, що наявність асистента вчителя та міжфахової команди безпосередньо впливає на залучення й поведінкову стабільність учнів. Проте не всі діти з ООП мають постійну індивідуальну підтримку, що зумовлює потребу в оптимізації кадрового забезпечення, гнучкому розподілі ресурсів і системному моніторингу доступності послуг.

3. Критерій індивідуалізації засвідчив достатню відповідність ІПР висновкам ІРЦ, однак рівень конкретизації цілей залишається недостатнім. SMART-цілі часто формулюються узагальнено, без вимірюваних індикаторів, що ускладнює об'єктивне оцінювання динаміки розвитку. Найвищий рівень індивідуалізації відзначено у молодшій школі, де педагоги активніше застосовують адаптації, диференційовані завдання та сенсорні засоби.

4. Компетентність фахівців є однією з найсильніших сторін системи: більшість педагогів мають спеціальну підготовку з інклюзивної освіти та досвід використання адаптованих методик. Водночас необхідно посилити

методичну підтримку вчителів середньої ланки, зокрема у сфері соціально-педагогічного супроводу, поведінкових стратегій і командної роботи.

5. Аналіз показників ефективності взаємодії в команді супроводу виявив високий рівень злагодженості дій, але низьку регулярність зустрічей та обговорень результатів. Бракує системності у фіксації проміжних спостережень і спільної рефлексії, що знижує оперативність реагування на потреби дітей. Підвищення ефективності можливе за рахунок запровадження регулярних дебрефінгів, розподілу ролей і внутрішньої супервізії.

6. За критерієм комунікації з батьками встановлено, що співпраця закладів освіти та родини має переважно ситуативний характер. Лише третина батьків бере участь у плануванні ІПР, а регулярний зворотний зв'язок від команди супроводу отримує менше половини. Розвиток партнерської взаємодії потребує створення стабільних комунікаційних каналів, використання електронних звітів і консультаційних зустрічей.

7. Оцінка результативності соціальної адаптації учнів свідчить про позитивну динаміку: більшість дітей демонструють покращення в емоційній саморегуляції, міжособистісній комунікації та навчальній мотивації. Проте брак чітких критеріїв оцінки результатів в ІПР та нерівномірність фахового залучення ускладнюють вимірювання реального прогресу.

8. За критерієм задоволеності учасників освітнього процесу зафіксовано високий рівень довіри до системи супроводу. Батьки й фахівці позитивно оцінюють професіоналізм команди та створене безпечне середовище, однак моніторинг якості супроводу здійснюється епізодично, що знижує можливість своєчасного коригування освітніх стратегій.

9. Результати аналізу чек-листів і протоколів ІПР підтвердили, що якість соціального супроводу залежить від поєднання педагогічної, емоційної та адаптаційної підтримки. Систематичне спостереження, рефлексія команди супроводу та документування динаміки розвитку є необхідними умовами підвищення ефективності роботи з дітьми з ООП.

10. На основі виявлених тенденцій розроблено науково обґрунтовані рекомендації щодо вдосконалення оцінки соціального супроводу, які охоплюють три взаємопов'язані площини:

- *методичну* — розроблення уніфікованих інструментів оцінювання, SMART-цілей, шкал досягнень і мікро-звітів;
- *організаційну* — упровадження системного моніторингу, дебрифінгів і журналів спостережень;
- *кадрову* — підвищення кваліфікації, проведення супервізій і формування міждисциплінарних команд.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі перебуває на етапі становлення якісної системи. Він характеризується високою професійною віддачею педагогів, достатньою гнучкістю адаптацій і зростанням соціальної включеності дітей. Подальше вдосконалення оцінювання має відбуватися шляхом стандартизації процедур, інтеграції з процесом планування ІПР і розвитку партнерства між закладами освіти, родиною та фахівцями, що забезпечить стійке підвищення ефективності соціально-педагогічної підтримки. У магістерському дослідженні теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено особливості організації й оцінки якості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання, а також розроблено рекомендації щодо його вдосконалення на рівні закладів загальної середньої освіти.

На основі комплексного аналізу наукових джерел схарактеризовано зміст поняття «діти з особливими освітніми потребами». До цієї категорії віднесено дітей з порушеннями психофізичного розвитку, сенсорними, інтелектуальними, мовленнєвими, опорно-руховими порушеннями, розладами аутистичного спектра, затримкою психічного розвитку, а також зі складними комбінованими порушеннями. Підкреслено, що статус дитини з ООП визначається не лише наявністю медичного діагнозу, а насамперед потребою у спеціальних освітніх умовах, що підтверджується висновком інклюзивно-ресурсного центру.

Встановлено, що ключовою умовою успішного включення дітей з ООП до освітнього процесу є забезпечення системи спеціальних умов — адаптованих програм навчання, спеціальних методик і дидактичних матеріалів, технічних засобів навчання, архітектурної доступності, послуг асистента вчителя, тьютора, логопеда, практичного психолога та соціального

педагога. Комплексність реалізації цих складників визначає реальну, а не формальну доступність до якісної освіти.

Обґрунтовано сутність соціального супроводу як комплексної міждисциплінарної діяльності, спрямованої на підтримку дитини з ООП та її родини в освітньому процесі. Соціальний супровід розглянуто у трьох взаємопов'язаних вимірах: як процес послідовних дій, спрямованих на подолання труднощів і усвідомлення життєвої ситуації дитиною; як систему взаємодії фахівців, сім'ї та освітнього середовища; як технологію, що включає діагностичні, корекційно-розвивальні, адаптаційні, консультативні, превентивні та просвітницькі заходи.

Доведено, що інклюзивне навчання виступає базовим контекстом реалізації соціального супроводу. Інклюзія інтерпретується як системна трансформація цінностей, організаційної культури та освітнього середовища з метою забезпечення рівних можливостей для кожної дитини. Ефективний інклюзивний заклад характеризується безбар'єрністю, толерантністю, готовністю педагогів працювати з учнями з різноманітними освітніми потребами, а також розвиненою системою міжвідомчої та міжфахової взаємодії.

За результатами теоретичного аналізу та емпіричного дослідження уточнено структуру соціального супроводу дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти. Виокремлено його ключові функції: діагностичну, прогностичну, корекційно-розвивальну, виховну, адаптаційну, координаційну та консультативну. Показано, що їх ефективна реалізація можлива лише за умови узгодженої командної роботи педагогів, асистентів учителя, психологів, логопедів, соціальних педагогів, адміністрації та батьків.

Розроблено та апробовано комплексну систему оцінки якості соціального супроводу дітей з ООП, що охоплює поєднання кількісних та якісних методів: анкетування педагогів і батьків, чек-листів спостереження, аналізу індивідуальних програм розвитку (ІПР), шкал соціальної адаптації.

На основі узагальнення емпіричних даних обґрунтовано сім критеріїв оцінки якості соціального супроводу: доступність, індивідуалізація, компетентність фахівців, ефективність взаємодії команди, якість комунікації з батьками, результативність (динаміка соціальної адаптації), рівень задоволеності учасників освітнього процесу. Для кожного критерію визначено змістові, організаційні, процесуальні та результативні показники, що дозволяє застосовувати систему оцінювання у практиці закладів освіти.

Результати дослідження свідчать, що соціальний супровід у досліджуваних закладах має системний характер та забезпечує позитивну динаміку соціальної адаптації дітей з ООП. Сильними сторонами є створення емоційно безпечного середовища, використання адаптованих методик, достатній рівень професійної підготовки педагогів та високий рівень задоволеності батьків якістю супроводу.

Разом з тим виявлено низку проблем: нерівномірність доступу до асистентів учителя, нерегулярність роботи команд супроводу, неповнота документування динаміки розвитку, недостатня конкретизація SMART-цілей в ІПР, епізодичність взаємодії з батьками та моніторингу якості супроводу. Це підкреслює необхідність переходу до більш стандартизованої та доказової моделі оцінювання.

Доведено, що ефективність соціального супроводу залежить від якості міжфахової взаємодії, чіткого розподілу ролей, регулярної рефлексії та спільного планування ІПР. За відсутності командної роботи навіть високий рівень компетентності окремих фахівців не забезпечує стійких позитивних результатів для дитини.

У ході дослідження запропоновано комплекс рекомендацій щодо вдосконалення якості соціального супроводу в методичній, організаційній та кадровій площинах. Серед них — уніфікація структури ІПР, впровадження SMART-цілей, використання стандартизованих інструментів (зокрема PEDI-CAT), систематизація роботи команд супроводу, створення внутрішніх

механізмів моніторингу якості, удосконалення системи підвищення кваліфікації та впровадження супервізійної підтримки фахівців.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що соціальний супровід дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання в Україні перебуває на етапі становлення цілісної, але ще недостатньо стандартизованої системи. Подальший розвиток цієї системи пов'язаний із інституційним закріпленням міждисциплінарних команд супроводу, удосконаленням нормативних механізмів забезпечення доступності послуг, розвитком партнерства «школа — сім'я — громада» та впровадженням доказових підходів до оцінювання результатів соціальної адаптації й освітніх досягнень дітей з ООП.

Узагальнюючи, встановлено, що якісний соціальний супровід є ключовою умовою успішного інклюзивного навчання. Він забезпечує не лише засвоєння адаптованих програм, а й формування життєвої компетентності, соціальної активності, здатності до самостійного вибору та повноцінної участі в суспільному житті дітей з особливими освітніми потребами.

Запропонований інструментарій оцінювання та рекомендації щодо покращення якості соціального супроводу дітей з ООП під час інклюзивного навчання можуть бути використані у діяльності даних закладів та інших закладів загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та органів управління освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмес Л. Корекційно-розвивальна спрямованість взаємозв'язку вчителя та вихователя в спеціальному закладі освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2020. № 4. С. 109-113.
2. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 3-7.
3. Андрійчук Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних американських та британських дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка /* голов. ред. Г. Терещук; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська та ін. Тернопіль: ТНПУ, 2023. № 3. С. 155–161.
4. Аніна О. О. Особливості соціального захисту осіб з інвалідністю у системі державного соціального захисту України. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. № 4. С. 685–686.
5. Ашиток Н. Інклюзивна освіта: системний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 229. С. 11 – 16.
6. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації». *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 456 с.
7. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2025. № 5-6. С. 7-11.
8. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3-12.

9. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Новий Колегіум*. 2018. № 1. С. 62-67.
10. Будник О. Б. Соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: ПП Бойчук А. Б., 2012. 212 с.
11. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально- педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 34 с.
12. Бурлака О. До характеристики реабілітаційних заходів інвалідів з дитинства та дітей-інвалідів. *Цивільне право і процес*. 2019. №12. С. 16-21.
13. Власюк А. В. Розвиток інклюзивної освіти в Україні. Київ. 2023. 34 с. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/5038/pdf?sequence=1> (дата звернення: 21.10.2025).
14. Войтович Н., Ляхова Т., Коваленко Л. Соціально-психологічний супровід осіб з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. *Міжнародний науковий журнал освіти та лінгвістики*. № 3(5). 2024. С.1-8. URL: <https://salo.li/3379634> (дата звернення: 07.10.2025).
15. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. №1 (81) С. 31 - 38.
16. Волошина Т., Лапшина І., Лупінович С. Освітній моніторинг як засіб розвитку інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 52. С.375-384.
17. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. *Державна служба якості освіти*. Київ, 2023. 86 с. URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladamosviti/> (дата звернення: 21.10.2025).

18. Галайдюк В. Особливості супроводу під час інклюзивного навчання. Київ. 2024. 19 с. URL: <https://salo.li/5c14a90> (дата звернення: 07.10.2025).
19. Галайдюк В. Особливості супроводу під час інклюзивного навчання. URL: https://www.youtube.com/watch?v=cXn_OCQ0pIw (дата звернення: 07.10.2025).
20. Годецька Т.І. Інклюзивні освітні середовища в умовах цифрової трансформації суспільства: психологічний аспект (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. 2024. №20. С. 78-111.
21. Горішна Н. Соціальні послуги окремим категоріям споживачів : проблеми інституційної взаємодії. *Молодий вчений*, 2019. 10(37). С. 381-384.
22. Гребя Р. В. Аналіз підходів до реформування системи соціальних послуг у контексті дослідження іноземного досвіду (на прикладі Великобританії). *Ефективність державного управління*. 2016. Вип. 3. С. 102-110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efdu_2016_3_12.
23. Денисюк О., Суліменко Д., Дронь Т. Рівний доступ до якісної освіти крізь призму організації інклюзивного навчання в опорних школах. *Освітня аналітика України*. 2018. №3. С. 56-64.
24. Десять фактів про соціальну послугу супроводу під час інклюзивного навчання. 2024. URL: <https://salo.li/eC91C1a> (дата звернення: 07.10.2025).
25. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліографічний покажчик / КЗ «ЗОУНБ» ЗОР ; [уклад.: Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська]. Запоріжжя: ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с.
26. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України. URL: <http://old.zounb.zp.ua/node/5808> (дата звернення: 21.10.2025).
27. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: ВГ «Основа», 2018. 120 с.

28. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами 2024-2025. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkluzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (дата звернення: 21.10.2025).
29. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / під заг.ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2020. 172 с.
30. Жадько О. А. Становлення та розвиток інклюзивної освіти: світовий досвід. *Грааль науки*. 2024. № 35. С. 405-413.
31. Завгородня Л. Забезпечення умов навчання дітей з особливими освітніми потребами через упровадження інклюзивної освіти. 2023. URL: <https://salo.li/05F18f1> (дата звернення: 07.10.2025).
32. Загинайло С. В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. 2021. URL: <https://salo.li/86692EF> (дата звернення: 07.10.2025).
33. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Готовність до ефективної співпраці фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами *Матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю*. 2023. С. 124-129.
34. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Інформаційно-комунікаційні технології у міждисциплінарній взаємодії спеціалістів під час супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № (2(13)). С. 83-96. ISSN 2618-0715.
35. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Принципи міждисциплінарної взаємодії фахівців команди спілкування молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Ввічливість. Humanitas* (2). 2023. С. 38-44. ISSN 2786-4715; 2786-4723.

36. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2023. № 15. С.138- 145.
37. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С.190-193.
38. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.
39. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
40. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія. Кол. авт. ; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
41. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи. *Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка»*. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2025. Вип. I. С. 168-170.
42. Калініна Т.С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 3. С.103-107.
43. Коврігіна Л. М. Особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4. С. 22-28.
44. Колупаєва А. А., Наконечна Л.М. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2018. 56 с.
45. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7-18.
46. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

47. Колупасєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 192 с.
48. Колупасєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
49. Компанець Н. Структура управління інклюзивною освітою. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. Т. 104, № 4. С. 82-91.
50. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, прийнята 13.12.2006. URL.: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 17.10.2025).
51. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник /ав.: Чеботарьова О. В., Трикоз С. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Королько Н. І., Дмитрієва І. В., Остапенко Л. І., Тарновська Л. І., Гломозда І. В., Чухліб О. А., Стрілець Л. В. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 88 с.
52. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2. С.108-123.
53. Лапін А. В. До питання координації процесу навчання учнів з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного навчання. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : зб. наук. пр. Вип. 8*. Слов'янськ: ДДПУ. 2018. С.134-138.
54. Лапін А. В. До питання підвищення якості навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення : зб. матеріалів всеукр. наук.- практ. конф.* Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2018. С. 70- 75.

55. Лапін А. В. Організація соціального життя дитини з особливими освітніми потребами асистентом вчителя. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* Київ: Інтерсервіс. 2018. С. 56-59.
56. Лісовець О., Уварова В. Організація дистанційної освіти дітей з інвалідністю в умовах воєнного стану. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти.* 2023. №2. С.260-271.
57. Луценко І.В. Організація та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців у інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2015. № 2. С.35-45.
58. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : Монографія / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114-137.
59. Малишевська І. А. Етимологія поняття діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2015. Вип. 9. С. 66-73.
60. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2017. Вип. 20. С. 178-182.
61. Манілова Л. Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Психологічний журнал.* 2015. №2(2). С. 71-76. URL: <https://salo.li/8098edB> (дата звернення: 17.10.2025).
62. Меляков А.В., Зуб А.В. Місце органів місцевого самоврядування в системі фінансового забезпечення освітніх прав осіб з інвалідністю. *Становлення та розвиток місцевого самоврядування в Україні. Збірник тез X Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 7 грудня 2021 року).* Хмельницький : ХУУП ім. Леоніда Юзькова, 2021.С. 38-40.

63. Методичні рекомендації щодо особливостей реалізації змісту типових програм підвищення кваліфікації керівників ЗДО, вихователів та асистентів вихователів із надання підтримки в освітньому процесі дітям з особливими освітніми потребами. 2021. 28 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/mr_ppk-zdo-oop.pdf (дата звернення: 07.10.2025).
64. Нетьосов С. І., Ляшенко В. В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія*. 2019. №1. С. 70-77.
65. Обухівська А. Г. Удосконалення комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами. 2025. 6 с. URL: <https://salo.li/Ea971D1> (дата звернення: 21.10.2025).
66. Палилюлько О. М., Завадська І. М. Права осіб з інвалідністю: історичний екскурс. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 1. С. 76-81.
67. Панченко А., Кравчук Н. Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в умовах Нової української школи. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2. С.297-310.
68. Поліщук О. Психологічний супровід інклюзивної освіти в ЗЗСО. 2018. URL: <https://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post2516.html> (дата звернення: 21.10.2025).
69. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
70. Поступна О.В. Нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти в Україні: ретроспективний аналіз. *Вісник Національного університету цивільного захисту України Серія «Державне управління»*. 2024. №2. С.286-297.
71. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання (Наказ МОН України). № 718. 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0072-22> (дата звернення: 07.10.2025).

72. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. Дата оновлення: 30.08.2022 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017- %D0%BF#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text) (дата звернення: 30.09.2025).

73. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (Наказ МОН України). № 609. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 07.10.2025).

74. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 10.10.2024 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.09.2025).

75. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України № 2671-VIII. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 07.10.2025).

76. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А. Діти з особливими освітніми потребами – рівні серед рівних: Підсумки VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав до рівних можливостей», 7-8 жовтня 2021 р., м. Київ, Україна. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2021. Вип. 3(2).

77. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2. С.203-219.

78. Психологічний і соціальний супровід дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. URL: <https://bzzso1.org.ua/index.php/oor/> (дата звернення: 07.10.2025).

79. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / укладачі Литвин І.М., Гавриленко Т.Л. Черкаси: «ЧОПООП Черкаської обласної ради». 2020. 76 с.

80. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

81. Романенко О. Напрями просвітницької роботи з батьками дітей з особливими потребами на етапі включення в інклюзивний освітній простір. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №1. С. 183-198.

82. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич : Посвіт, 2020. 447 с.

83. Соціальна послуга супроводу під час інклюзивного навчання. URL: <https://nssu.gov.ua/news/sotsialna-posluha-suprovodu-pid-chas-inkliuzyvnoho-navchannia> (дата звернення: 21.10.2025).

84. Степанова Т. М., Степанова О. Б. Інклюзивна освіта в Україні в умовах воєнного стану: реалії, досвід і перспективи. Імідж сучасного педагога. 2024. № 6. С. 99-104.

85. Стрельник О. А. Роль керівника у розвитку інклюзивного середовища закладу освіти. *Розвиток системи управління організацією: Європейська практика та досвід України : Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю (м. Харків, 15 трав. 2024 р.)* : у 2 ч. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. 183 С. Сковороди; за заг. ред. Р. Черновол-Ткаченко, О. Мармази, О. Гречаник. Харків, 2024. Ч. 2. С. 59-61.

86. Таранченко О. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3. С. 7-15.

87. Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології : колективна монографія / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і

соціальної роботи, 2023. 105 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737890> (дата звернення: 17.10.2025).

88. Чеботарьова О. Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №1. С. 97-114.

89. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році (Лист МОН України) № 1/9- 495. (31.08.2020).

90. Якісне інклюзивне навчання: to do list для директора школи. URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-inklyuzivne-navchannya-to-do-list-dlya-dir/> (дата звернення: 07.10.2025).

91. Ярмола Н., Коваль-Бардаш Л., Компанець Н., Квітка Н., Лапін А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020.

92. Denysiuk O., Lohvytska L., Martovytska N., Petrochko Z. Ethical Aspects of ICT Usage in Intercommunion with Parents of Preschoolers with Special Educational Needs. E-learning in Covid-19 Pandemic Time «E-Learning», vol. 13, Katowice-Cieszyn, 2021. P.220–225. (Web of Science).

93. Inclusive Cities. Inclusive practices for newcomers at city level and examples of innovation from overseas / Centre on Migration, Policy and Society. URL: <https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/Inclusive-CitiesBackground-Paper-Oct-2017-FINAL.pdf> (дата звернення: 17.10.2025).

94. Mortier K., Van Hove G., De Schauwer E. Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. 14(6). pp. 543-561.

95. Ukraine's answers to the EU Questionnaire on the Application for Membership. Part I. Volume II. April 2022. 592 p. 206.

96. Ukraine's answers to the EU Questionnaire on the Application for Membership. Part II. Volume VI. Chapters XXVI-XXIX. May 2022. 532 p.

97. Yarmola N. A., Torop K. S. The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. R.452-469.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Категорії дітей з ООП та їх особливості

Категорія	Особливості	Властивості
Діти з порушенням зору	Сприйняття	Немає повноти, цілісності; відчутно-рухове та рухово-слухове
	Мислення	Звужені поняття; немає цілісності; не мають обґрунтованих суджень та висновків; словесно-логічне у незрячих і наочно-образне у слабозорих; практично-дійове при дії з предметами
	Мова	Повільний розвиток; невідповідність слів та образів; формалізм
	Пам'ять	Швидке забуття; обмежений обсяг; повільне запам'ятовування; погана довготривала і хороша короточасна, слухова, дотикова; розвинена словесно-логічна
	Увага	Переважання мимовільного; переключення на другорядні об'єкти та розсіяність; стомлюваність; низький обсяг; хаотичність та відсутність цілеспрямованості
	Рухи	Складність у просторовому орієнтуванні та формуванні рухових навичок; знижено рухову активність; немає точності та координації; рухова розгальмованість
	Поведінка	Відсутність цілеспрямованості та стриманості; метушливість; низька дисципліна та неорганізованість; конфліктність; можливий невроз у вигляді неврастенії
Діти з порушенням слуху	Сприйняття	Домінує зорове; розвинене сприйняття тонко диференційованих структур мовлення, міміки, жестів; додатковий канал: шкірний аналізатор та вібраційна чутливість

	Мислення	знижено аналітичні здібності; невміння виділяти властивості та відношення об'єктів, їх назву; наочно-дієве
	Мова	відсутність внутрішньої мови; відсутність мови під час планування; немає логічності та послідовності; виділення не головного, а приватного
	Пам'ять	хороша наочно-образна; відсутність слухової
	Увага	відсутність слухової уваги; концентрація на губах того, хто говорить; стійкість залежить від діяльності; труднощі перемикавання
	Рухи	погана координація та невпевненість; повільне оволодіння руховими навичками; складність у збереженні статичної та динамічної рівноваги; не розвинена просторова орієнтування; повільність; проблеми з дрібною моторикою; немає узгодженості та переключення
	Поведінка	ригідність, імпульсивність, егоцентричність; акуратність, працьовитість
Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР)	Сприйняття	Немає цілісності та послідовності; труднощі при нових ракурсах
	Мислення	Знижено пізнавальну активність; наочно-дієве; порушено просторові уявлення; переважання аналізу; інертність та регідність; зміщення з головного зокрема
	Мова	Безладність, немає логіки, ясності; бідність лексики
	Пам'ять	Низький обсяг та швидкість; переважання наочної; непродуктивність мимовільна; порушена механічна
	Увага	Нестійкість і відволікання; знижена концентрація; труднощі перемикавання та розподілу
	Рухи	Уповільнений розвиток; нечіткість та порушення регуляції

	Поведінка	Імпульсивність та різка розгальмованість; плаксивість; негативізм; агресивність
Діти з порушенням інтелектуального розвитку	Сприйняття	Спотворення образів; відсутність перебудови; немає свідомості, цілісності, вибіркової; поверховість
	Мислення	Млявість процесів; немає узагальнень, порівнянь, оцінки; знижено наочно-дійове, наочно-образне словесно-логічне; аналіз бідний та фрагментарний; відсутність внутрішніх взаємозв'язків
	Мова	Нерозвинені фонетична, лексична, граматична сторони; затримка розуміння мови; дефіцит слів; проблеми звукобуквенного аналізу та синтезу при розумінні
	Пам'ять	Слабка, краще запам'ятовують багаторазово повторювану, яскраву інформацію
	Увага	Низька стійкість; труднощі розподілу та уповільнення перемикавання; швидка відволікання
	Рухи	Утруднене просторове орієнтування; затримка формування рухових навичок; низька рухова активність; немає точності та координації; рухова розгальмованість
	Поведінка	Безініціативність, невміння самостійно діяти; імпульсивність; підвищена збудливість; підпорядкованість; слабкість власних намірів; стереотипність; знижена самооцінка; деструктивність
Діти з порушення мови	Сприйняття	Порушення слухового, мовного, зорового та кінестетичного; складність сприйняття за ускладнених умов; знижена цілісність; поверховість
	Мислення	Відставання словесно-логічного; труднощі аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення
	Мова	Відсутність мови або невиразність; неправильність вимови звуків; розбіжність між звуком слова і його образом

	Пам'ять	Знижено вербальну; збережена логічна та смислова; низька продуктивність
	Увага	Нестійкість; обмеженість у розподілі
	Рухи	Немає координації та спритності; повільність; порушення тонкої та дрібної моторики
	Поведінка	Занижена чи неадекватно завищена самооцінка; дратівливість та уразливість; зміна інтересів
Діти з порушенням опорно-рухового апарату	Сприйняття	Труднощі сприйняття форми та обсягу
	Мислення	Складність з абстрактними та просторово-часовими поняттями, сповільненість
	Мова	Порушена артикуляція; спотворення фонетичної вимови звуків або їх заміна; порушено аналіз звукового складу слів: не можуть розрізнити звуки на слух, повторити склади та виділити звуки; повільне збільшення лексики; недорозвинення мовлення
	Пам'ять	Слабка образна; гарна механічна; складність опосередкованого запам'ятовування
	Увага	Погана зосередженість концентрація
	Рухи	Патологія перерозподілу м'язового тону; зниження сили м'язів; порушення взаємодії між категоріями м'язів; рухи незграбні, непорівнянні, неповні за обсягом
	Поведінка	Підвищена емоційна збудливість, керівництво емоціями задоволення; надмірна вразливість, схильність до страхів; інфантилізм та егоцентричність; непокоя вимогам колективу
Діти з розладом поведінки та спілкування	Сприйняття	Дезорганізовано; фрагментарно, немає цілісності СДУГ; неповна обробка вхідної інформації
	Мислення	Не розуміють підтексту; осмислення з одного ракурсу; проблеми узагальнення та абстрагування СДУГ; циклічність: періоди активності та відновлення; при відновленні перестають осмислювати інформацію

	Мова	Іноді не розуміють значення; багата лексика, але мало використовується; труднощі з діалогами; повторюють щойно сказане іншим («ехолалія»); кажуть, не слухаючи інших СДУГ; затримка розвитку; недостатня артикуляція; уповільнення чи прискорення мови
	Пам'ять	Мехнічне запам'ятовування СДУГ; знижено забування інформації в період відновлення
	Увага	Розвинене мимовільне та мінімум довільного; краще сприймають звернення до інших; сповільненість; немає концентрації СДУГ; немає концентрації; легко відволікаються
	Рухи	Проблеми орієнтації у просторі і з рівновагою; немає узгодженості рухів двох сторін тіла; мимовільні рухи СДУГ; порушення тонкої та дрібної моторики; низька координація та незграбність
	Поведінка	Стереотипність; уникнення контактів; відчуженість від світу; закритість; агресивність СДУГ; балакучість і метушливість; конфліктність; негативізм; низька самооцінка
Діти з комплексним порушенням розвитку		

Спеціальні умови на прикладі навчання дітей з порушенням зору

Умови	Ознаки
Доступне середовище для дітей	- таблички з назвою кабінетів за системою Брайля; - тактильна доріжка в коридорі (доріжка з шорсткою поверхнею на підлозі); - інформаційний стенд для мнемосхем; - піктограми («Шляхи евакуації», «Запасний вихід», «Туалет», «Вхід-вихід»); - поручень відкидний для унітазу, та поручень відкидний для раковини; - телефон з великими кнопками і шрифтом Брайля. - годинник тактильний настільний з великими цифрами. - годинник, що говорить «Яблуко»; столові прилади для незрячих: цукорниця-дозатор; перечниця-дозатор; 2 виделки, 2 ложки, 1 ніж; ніж-дозатор; обмежувач для тарілки; тактильний кухонний таймер; кухонний таймер, що говорить; вібраційний індикатор рівня рідини; глечик, що говорить
Спеціальне обладнання для навчання	- Брайлівський редактор Duxbury BrailleTranslator (DBT); - дисплей Брайля ALVAUSB 640; - програмне забезпечення для сканування і читання OpenBook 9.0; - читаюча машина, що сканує ClearReader+; - електронні збільшувачі для комп'ютерної техніки; - розмовляючий електронний калькулятор; - портативний відеозбільшувач Compact 4 HD; - програма екранного доступу JAWS for Windows чи NVDA з ПК; - розмовляючий визначник кольору «Colorino» (Австрія); - розмовляючий прилад для маркування предметів «Sherlock» (Австрія); - тифломагнітофон і музичний центр; - звуковий таймер «Дзвіночок»; - спеціальні підручники та навчальні посібники

Розвивальне середовище	- розвивальний комплекс; - «літаюча» тарілка (Фрісбі) зі звуковим сигналом; - тифлоприлади «Графіка», «Орієнтир»; - математичні кубики зі шрифтом Брайля; - геометричний сенсорний мішечок; - м'яч волейбольний, дзвінкий; - набір м'яких цеглинок різної жорсткості; - тактильна гра «Помацай рукою, визнач ногою». - тактильна доріжка. - тренажер «Черепашка». - програма для виховання здорової постави, профілактики, корекції плоскостопості; - сенсорна кімната
---------------------------	---

