

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Тернопільський національний педагогічний університет**  
**імені Володимира Гнатюка**

Факультет педагогіки і психології  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**Магістерська робота**

**НА ТЕМУ “ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**  
**НА РІВНІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ**  
**ОСВІТИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ”**

**016 «Спеціальна освіта» (Інклюзивна освіта)**

Здобувача вищої освіти  
освітнього ступеня «магістр»  
групи зМІО-2\_10  
Раба Маркіяна Орестовича.

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти  
Горішна Надія Мирославівна.

**РЕЦЕНЗЕНТ:**  
директор КЗ ЛОР «Багатопрофільний  
навчально-реабілітаційний  
центр Святого Миколая»  
Цимбалюк Наталія Павлівна.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА РІВНІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Основні наукові підходи до концептуалізації поняття «інклюзивна освіта» у педагогічній та спеціальній літературі.....	8
1.2. Нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі .....	20
1.3. Основні чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за кордоном.....	30
<b>Висновки до першого розділу .....</b>	<b>45</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА РІВНІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ.....</b>	<b>47</b>
2.1. Аналіз стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості .....	47
2.2. Проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості .....	60
2.3. Шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості .....	77
<b>Висновки до другого розділу .....</b>	<b>90</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>92</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>96</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>104</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасне українське суспільство спрямоване на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей незалежно від їх фізичних, психічних або соціальних особливостей. Освіта, як основний інструмент розвитку особистості, повинна бути доступною та якісною для кожного учня, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання виступає однією з ключових моделей забезпечення рівного доступу до освіти, оскільки воно спрямоване на інтеграцію дітей з різними здібностями у загальноосвітнє середовище. Особливо важливим постає питання організації інклюзивного навчання на рівні початкової школи, адже саме на цьому етапі закладаються базові знання, навички та соціальні компетенції, що визначають подальший освітній і особистісний розвиток дитини з ООП.

Важливість вивчення організації інклюзивного навчання у сільській місцевості підтверджується як суспільними, так і державними пріоритетами. Україна, підписавши міжнародні конвенції про права дітей та інклюзивну освіту, взяла на себе зобов'язання забезпечити доступ до якісної освіти для всіх категорій учнів. Разом із цим на державному рівні запроваджено нормативні документи, методичні рекомендації та програми розвитку інклюзивної освіти, проте їхня реалізація у сільській місцевості залишається неповною. Внаслідок цього виникає потреба у систематичному вивченні специфіки організації освітнього процесу й упровадження ефективних педагогічних підходів та умов, що забезпечують успішну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами.

Як показує аналіз наукової літератури (О. Акімова, О. Ануфрієва, О. Біда, Н. Денисенко, Г. Іванюк, А. Колупаєва, С. Корніцова, В. Кузь, М. Лебедик, Т. Момоток, О. Нагорна, В. Островська, В. Рогова, М. Хоменко, Н. Шиян та ін.), початкова школа є важливою ланкою освітньої системи, оскільки саме тут у дітей з ООП формуються основи навчальної мотивації, самооцінки та соціальних компетенцій. Дослідження вчених показують, що діти з особливими освітніми потребами, які отримують якісну підтримку на початковому етапі свого навчання, демонструють кращі результати у розвитку пізнавальних,

мовленнєвих та соціальних навичок. У сільській місцевості, де навчальні групи часто мають обмежену кількість учнів, педагоги мають можливість більш індивідуально підходити до кожного учня, проте їм бракує методичних ресурсів та практичних рекомендацій щодо роботи з дітьми з різними потребами.

Вивчення наукових джерел свідчить про те, що в сільській школі необхідно також враховувати особливості соціального середовища, включаючи взаємодію з батьками, громадськістю та місцевими органами управління освітою. Недостатньою залишається й психологічна підтримка дітей, організація їх співпраці з однолітками, створення мотивуючого та безпечного освітнього середовища, які закономірно сприяють формуванню позитивної самооцінки та соціальної адаптації. Важливим аспектом дослідження має стати виявлення бар'єрів, що обмежують ефективність інклюзивного навчання у сільській місцевості. До них належить як нестача спеціалізованих кадрів та обмежені матеріально-технічні ресурси, так і недостатній рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами та низька обізнаність батьків щодо інклюзії. Виявлення цих бар'єрів дає змогу розробити конкретні рекомендації для підвищення ефективності організації освітнього процесу в сільській школі.

Спостереження також показують, що проблема інклюзії у сільській місцевості набуває особливої значущості через наявність специфічних умов, що ускладнюють реалізацію повноцінного освітнього процесу. Сільські школи з інклюзивною формою навчання часто стикаються з недостатньою матеріально-технічною базою, обмеженою кількістю кваліфікованих педагогів, відсутністю спеціалістів, таких як психологи, логопеди та дефектологи. Діти з особливими освітніми потребами, які проживають у сільській місцевості, можуть зазнавати соціальної ізоляції, обмеженої взаємодії з однолітками та недостатньої підтримки з боку навчального закладу. Вказане створює ризики для їхнього гармонійного розвитку та успішної соціальної інтеграції.

Таким чином, проблема дослідження є соціально значущою, науково обґрунтованою та практично важливою, оскільки спрямована на забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та формування умов для їх успішної інтеграції у суспільство. Значущість проблеми для теорії і

практики інклюзивного навчання в сучасній Україні зумовила вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Особливості організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості».**

**Мета дослідження** – здійснити аналіз особливостей організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити основні наукові підходи до концептуалізації поняття «інклюзивне навчання» у педагогічній і спеціальній літературі, охарактеризувати нормативно-правові засади його організації у початковій школі.

2. Визначити основні чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за кордоном.

3. Проаналізувати актуальний стан і проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

4. Обґрунтувати шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

**Об’єкт дослідження** – процес організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження** – особливості інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз, синтез, дедукція, індукція, класифікація, систематизація, узагальнення даних психолого-педагогічної та спеціальної літератури, що дало змогу визначити підходи до концептуалізації поняття «інклюзивне навчання», охарактеризувати нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі, виявити основні чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за кордоном, запропонувати шляхи та

напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості; *емпіричні* – використано методи педагогічної діагностики (опитування адміністрації, педагогів і батьків) для з'ясування стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості; *експериментальні* – організовано та проведено експеримент (констатувальний етап) з метою визначення проблемних аспектів організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

**Експериментальна база дослідження** – заклади освіти з інклюзивною формою навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості Львівського району. Педагогічним експериментом на констатувальному етапі охоплено 10 представників адміністрації, 20 вчителів та асистентів педагога і 20 батьків – суб'єктів організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

**Теоретичне значення дослідження** полягає у комплексному науково-практичному обґрунтуванні особливостей організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Зокрема, визначено наукові підходи до концептуалізації поняття «інклюзивне навчання» у педагогічній, спеціальній літературі, охарактеризувати нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі, виявлено чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за кордоном, обґрунтовано шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

**Практичне значення проведеної роботи** визначається дослідженням стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості та характеристикою проблемних аспектів організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Обґрунтовані шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки

загальної середньої освіти у сільській місцевості можуть використовувати фахівці інклюзивної освіти. Також здобуті результати дослідження можуть використовувати викладачі закладів вищої освіти та студенти спеціальності 016 Спеціальна освіта для підготовки до занять зі спеціальних дисциплін.

**Структура та обсяг дослідження.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків, а також списку використаних джерел (86 позицій) і 3 додатків. Загальний обсяг роботи складає 112 сторінок тексту, а основний зміст дослідження викладено на 95 сторінках.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА РІВНІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

### 1.1. Основні наукові підходи до концептуалізації поняття «інклюзивна освіта» у педагогічній та спеціальній літературі

В сучасних умовах особливої ваги набуває переосмислення теоретичних засад, що визначають зміст і організацію освітнього процесу для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. Саме тому виникає потреба обґрунтувати основні наукові підходи до концептуалізації поняття «інклюзивне навчання», оскільки різні дослідники трактують його крізь призму власних методологічних орієнтирів, акцентуючи на ціннісних, соціальних, психолого-педагогічних та організаційно-методичних аспектах.

Зазначимо, що інклюзивна освіта спрямована на забезпечення рівного доступу всіх здобувачів до якісного навчання через створення безпечного, підтримувального, недискримінаційного середовища. В її основі – визнання цінності кожної дитини та її права на освіту у найбільш природному соціальному середовищі. При цьому така освіта не обмежується фізичною доступністю школи й охоплює спектр умов, необхідних для повноцінної участі учнів у навчанні. Наголошується на пріоритетності людської гідності, підтримці різноманітності і формуванні особистої культури, заснованої на повазі до прав дитини, а інклюзія розглядається як інструмент соціальної справедливості та гуманізації освіти.

У сучасному науковому дискурсі питання концептуалізації інклюзивної освіти пов'язане з переосмисленням взаємодії дітей з різними освітніми потребами в єдиному освітньому просторі. М. Хоменко підкреслює, що «взаємне співіснування учнів із типовим та нетиповим розвитком створює унікальні умови для формування нових соціальних і когнітивних практик» [76, с. 34]. Л. Вавіною наголошується, що «діти без психофізичних труднощів можуть не лише підвищувати власну самооцінку, а й засвоювати зміст навчальних програм краще завдяки тому, що беруть участь у наставництві щодо однолітків з іншими освітніми потребами» [61, с. 52]. У цьому контексті зазначають, що «інклюзивні

групи сприяють опануванню додаткових компетентностей – альтернативної комунікації чи ознайомлення з техніками адаптивної взаємодії, що має важливий виховний ефект, оскільки дорослі та діти починають сприймати такі вміння як природні і необхідні у спільному середовищі» [52, с. 74].

У визначенні З. Шевціва інклюзивна освіта описується як «система організації навчання, що спрямована на усунення бар'єрів у навчальному процесі шляхом адаптації освітнього середовища до потреб усіх учнів. Центральною ідеєю тут є розуміння того, що труднощі в навчанні виникають не лише через індивідуальні особливості дитини, а передусім через невідповідність умов її потребам. Тому головним завданням стає створення гнучкого, доступного та відкритого середовища, яке дає змогу кожному учневі максимально реалізувати свій потенціал» [81, с. 18]. Це визначення акцентує увагу на переосмисленні ролі школи в подоланні соціальних бар'єрів та формуванні інклюзивної спільноти. На думку автора, інклюзія є процесом постійних змін, що потребує комплексних трансформацій у культурі, політиці та практиці закладу освіти.

О. Таранченко трактує інклюзивну освіту як цілеспрямовану діяльність педагогів, яка передбачає використання різноманітних методів, форм і засобів навчання з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб кожного учня. У межах цього визначення інклюзія розглядається як педагогічний процес, спрямований на забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання. Автор підкреслює, що «важливим елементом такої освіти є готовність учителя до адаптації навчальних матеріалів, методичного забезпечення та створення сприятливого навчального середовища. Інклюзивне навчання вимагає гнучкості, творчості та високого рівня педагогічної майстерності» [70, с. 19].

У визначенні Т. Момоток інклюзивна освіта постає як система психолого-педагогічної підтримки дітей, спрямована на забезпечення всебічного розвитку, соціалізації та емоційного благополуччя. У центрі уваги перебуває врахування психофізичних особливостей учнів, раннє виявлення труднощів і своєчасна корекція можливих відхилень у розвитку. Інклюзивне навчання трактується як «процес створення оптимальних умов, що сприяють формуванню позитивної самооцінки, розвиткові комунікативних навичок та почуття належності до

колективу» [45, с. 44]. Наголошується на важливості індивідуальної підтримки, взаємодії фахівців та участі батьків як компонентів успішної інклюзії.

У праці Ю. Запорожченка інклюзивна освіта розглядається як «освітнє середовище, орієнтоване на формування в учнів ключових і життєвих компетентностей, необхідних для успішної соціалізації. У центрі концепції перебуває ідея, що інклюзія сприяє розвитку не лише знань, а й здатності до самостійного прийняття рішень, взаємодії з іншими, критичного мислення та відповідальності» [19, с. 139]. Таке трактування підкреслює, що інклюзивна освіта створює умови для повноцінної участі у житті суспільства, забезпечуючи формування навичок, релевантних для сучасного світу. Автор акцентує увагу на важливості орієнтації на практичні результати та життєві успіхи дитини.

Н. Ашиток розглядає інклюзивну освіту як складну, багатоелементну систему, у якій взаємодіють організаційні, управлінські, педагогічні та соціальні компоненти. У такому розумінні «інклюзія є результатом узгодженої діяльності всіх учасників освітнього процесу, включно з адміністрацією, педагогами, асистентами, батьками й громадою» [4, с. 5]. Таке визначення підкреслює важливість розроблення стратегій розвитку закладу освіти та формування цілісної інфраструктури підтримки. Інклюзивна освіта постає як система, здатна адаптуватися до змін і забезпечувати стабільність та якість освітніх послуг. Автори наголошують на необхідності системного підходу до впровадження інклюзії, оскільки її успішність залежить від злагодженої роботи всіх суб'єктів.

У праці Л. Кашуби інклюзивна освіта трактується як організація освітнього процесу, що «виходить із пріоритетності потреб і можливостей кожної дитини та передбачає побудову індивідуальних освітніх траєкторій. У центрі цієї концепції – визнання унікальності кожного учня, повага до його темпу розвитку й особливостей сприймання навчального матеріалу» [24, с. 12]. Автор підкреслює важливість створення умов для саморозвитку, самоактуалізації та самостійної діяльності дитини. Інклюзія розглядається як освітня філософія, що передбачає партнерські стосунки між учителем і учнем та орієнтацію на особистий прогрес.

У визначенні А. Колупаєвої інклюзивну освіту подано як «культурний феномен, що відображає рівень зрілості суспільства, його готовності сприймати

різноманіття як цінність. Інклюзія розглядається не лише як педагогічна технологія, а як елемент культури взаємодії, у якій повага до відмінностей стає нормою» [31, с. 18]. Авторка підкреслює, що така освіта формує толерантні взаємини між людьми, сприяє подоланню стереотипів і створює умови для розвитку відкритого суспільства. Вона постає як інструмент формування нової освітньої етики, у центрі якої – діалог, взаєморозуміння та співпраця.

Н. Кравець трактує інклюзивну освіту як «міждисциплінарний простір, у якому поєднуються знання та практики педагогіки, психології, медицини, соціальної роботи та менеджменту» [37, с. 52]. У цьому підході інклюзія розглядається як комплексне явище, яке неможливо реалізувати в межах однієї галузі знань. Наголошується на важливості командної взаємодії, інтеграції різних моделей підтримки та забезпечення комплексного супроводу дитини. При цьому інклюзивна освіта трактується як результат синергії професійних зусиль, що дає змогу створити цілісну систему допомоги учням з різними потребами. Таке розуміння підкреслює багатовекторність і міждисциплінарну природу інклюзії, яка потребує постійного оновлення знань і практик.

Що стосується історії інклюзивної освіти, то вона бере свій початок із загальносвітових процесів гуманізації суспільства та переосмислення ставлення до осіб з інвалідністю. Упродовж тривалого часу діти з особливими освітніми потребами були виключені зі шкільного життя, перебуваючи або в домашньому навчанні, або в закритих спеціальних інституціях. Таке розмежування ґрунтувалося на уявленні про нездатність цих дітей до повноцінного навчання в загальноосвітньому середовищі. У другій половині ХХ століття під впливом розвитку демократії, активізації рухів за права людини та зростання уваги до цінності особистості почали формуватися концепції інтегрованого навчання. Вони стали важливим етапом переходу від сегрегації до створення умов для часткової або повної участі дітей з ООП у спільному освітньому просторі.

Важливим кроком у формуванні засад інклюзивної освіти стали міжнародні документи, прийняті наприкінці ХХ століття. Серед них ключову роль відіграли Декларація прав людини, Конвенція ООН про права дитини та особливо Саламанкська декларація 1994 року, яка проголосила право всіх дітей

на навчання у школах за місцем проживання та необхідність адаптації освіти до потреб кожного здобувача. Перелічені документи заклали фундамент для міжнародного визнання інклюзії як основної стратегії розвитку сучасної освіти, вони стимулювали держави переглядати власні освітні політики, реформувати спеціальні школи, розвивати ресурсні служби та створювати умови для рівного доступу всіх дітей до якісної освіти [53].

У багатьох країнах світу розвиток інклюзивної освіти у 1990–2000-х роках супроводжувався активним упровадженням інтеграційних моделей навчання, формуванням законодавчої бази та модернізацією інфраструктури закладів освіти. Педагоги почали переходити від уніфікованих методів навчання до індивідуалізації та диференціації, з'явилися нові професійні ролі – асистент учителя, асистент дитини, фахівці з психолого-педагогічного супроводу. Багато країн розробили стандарти доступності та системи підтримки дітей з ООП, що дало змогу поступово розширювати практики інклюзивного навчання. Такі зміни засвідчили, що інклюзія не є лише педагогічною інновацією, а комплексною реформою, що охоплює соціальну, правову та культурну сфери.

К. Бондар доводить, що сьогодні інклюзивна освіта є не лише одним із напрямів розвитку сучасної школи, а й важливою складовою формування демократичного громадянського суспільства. Вона розглядається як процес безперервного удосконалення освітньої політики, педагогічних практик і соціальної взаємодії, спрямованих на створення умов для успішного навчання кожної дитини. Інклюзія перестає бути окремою реформою й стає загальною нормою, що визначає якість і доступність освітніх послуг. Історія становлення інклюзивної освіти демонструє, що її розвиток залежить від рівня гуманізації суспільства, готовності до змін і визнання цінності людського різноманіття як фундаментальної основи прогресивної освіти [71, с. 26-27].

Дослідниця М. Швед, аналізуючи розвиток зарубіжної практики навчання дітей з порушеннями розвитку у ХХ столітті, визначає три послідовні моделі, які засвідчують еволюцію поглядів і формують підґрунтя сучасного тлумачення поняття «інклюзивна освіта».

Перша з них, орієнтована на патологізацію, охоплює початок – середину 60-х рр. ХХ ст. і базується на уявленні про те, що дитина з порушеннями розвитку є насамперед «хвора», а тому має перебувати у спеціалізованих установах, де їй можуть забезпечити належний догляд і лікування. Такий підхід фактично виключав можливість освітньої інтеграції, а спеціальні заклади розглядалися як єдино можливий простір навчання.

Друга модель, яку визначають як «модель нормалізації», охоплює період від середини 60-х до середини 80-х рр. ХХ ст. і зумовлює значну зміну уявлень про включення дітей з особливостями розвитку у загальноосвітній простір. У науковому дискурсі цього часу формується розуміння того, що такі діти мають спільні з усіма дітьми базові потреби, зокрема потребу в любові, турботі та прийнятті, а тому їхнє життя має бути максимально наближеним до умов, властивих типовому дитинству. Сутність цієї моделі виражається у тезі про право кожної дитини, незалежно від складності порушення, на здобуття освіти та виховання в сім'ї, а не в інституції. Однак інтеграція все ще тлумачилася як процес «асиміляції», що передбачав підлаштування дитини під домінуючі соціальні та культурні норми, водночас породжуючи «тиск на дитину» з метою мобілізації всіх її сил для відповідності системним вимогам [16, с. 90].

Третя, так звана «соціальна модель», що охоплює період від середини 1980-х рр. до сьогодні, ознаменувала докорінний злам у наукових підходах до розуміння інклюзивної освіти та забезпечила основу для сучасного її апарату. На відміну від попередніх моделей, вона виходить із положення, що дитина не повинна «доводити готовність» до навчання у звичайному освітньому довіллі. Натомість суспільство має адаптувати умови, усувати бар'єри, забезпечувати підтримку й формувати середовище, у якому кожна дитина може брати участь у навчанні, родинному та громадському житті на рівних правах. Особливу увагу приділяють розвитку потенційних можливостей дитини, компенсації її потреб, створенню системи соціальних зв'язків, залученню родини до корекційно-освітнього процесу. Саме з утвердженням цієї моделі пов'язана поява сучасного терміна «інклюзія» як концепту, що відображає не лише фізичну, а й соціальну, психологічну та культурну включеність дитини в освітню спільноту [80].

У сучасній педагогічній та спеціальній літературі концептуалізація поняття «інклюзивна освіта» базується на поступовому розширенні змісту цього феномену – від трактування його як форми організації навчання до розуміння як багатовимірного соціально-педагогічного процесу. У низці праць інклюзивна освіта визначається як особлива модель доступної освітньої практики, що забезпечує можливість навчання всім дітям без винятку, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Так, І. Ярмошук підкреслюється її гнучкість, орієнтацію на усунення бар'єрів, породжених різноманіттям учнів, та підтримку повноцінної участі кожної дитини в освітньому середовищі [83]. З огляду на це інклюзивна освіта розглядається як процес спільного навчання дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами, у якому індивідуальний підхід є провідним засобом врахування інтелектуально-особистісного потенціалу кожного здобувача освіти, що розвивається в умовах позитивної, творчо спрямованої педагогічної взаємодії. В. Рогова акцентує увагу на тому, що інклюзія – це «певна модель організації освітнього процесу, у межах якої всі діти, незважаючи на фізичні, психічні, інтелектуальні, культурно-етнічні чи мовні відмінності, мають право навчатися у своїй громаді, відвідуючи заклади освіти за місцем проживання, які враховують особливі потреби здобувачів і забезпечують їх спеціальною підтримкою» [63, с. 28]. У цьому ж контексті підкреслюється, що інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає їх участь у загальних навчальних групах.

Подальші дослідження висвітлюють концептуальний аспект інклюзії як процесу, спрямованого на розширення участі кожної дитини у соціальному та навчальному просторі закладу освіти. У працях З. Удич наголошується, що «інклюзія – це не лише освітня технологія, а й стратегія зміни інституційної культури, норм, цінностей і практик, що забезпечують прийняття багатоманітності як освітнього ресурсу, а не перешкоди» [73, с. 52]. Інклюзивне середовище охоплює всіх дітей без винятку, а не лише тих, які належать до категорії вразливих; водночас воно поліпшує умови функціонування не тільки для учнів, але й для педагогів і адміністрації. Важливим є твердження про право кожної дитини відвідувати найближчий до дому заклад освіти та формувати

соціальні зв'язки у природному середовищі. Різноманіття учнівського колективу в цьому випадку трактується як фактор, що збагачує освітній процес, формує культуру співпраці та взаємопідтримки, а також сприяє побудові сталих, дружніх зв'язків між закладом освіти та місцевою громадою.

У більш узагальненому, системному розумінні інклюзія визначається як «процес створення максимально доступних освітніх умов для всіх здобувачів та побудови освітнього середовища, що здатне адаптуватися до широкого спектра потреб дітей» [75, с. 58]. Це охоплює розроблення змісту й методів освітньої діяльності, які забезпечують участь кожного та створюють передумови для самореалізації. Підкреслюється, що інклюзія передбачає не лише організаційно-методичні заходи, а й здатність освітньої спільноти брати на себе відповідальність за подолання труднощів, пов'язаних із різними стартовими можливостями дітей, забезпечуючи відповідні умови підтримки та розвитку.

Г. Уманець наголошує, що інклюзія спрямована на задоволення освітніх потреб кожного здобувача, розвиток його індивідуальних талантів і формування впевненості у власних можливостях. Підкреслюється, що інклюзивна освіта створює умови для гармонійної адаптації, ефективної соціалізації, становлення самореалізації та опанування різноманітних видів соціального, психологічного й комунікативного досвіду. Результатом стає формування особистості, яка не відчуває відчуженості та здатна до активної участі у суспільному житті [74].

У вузькому фаховому значенні інклюзивна освіта розуміється як процес трансформації освітньої системи, зорієнтований на забезпечення повноцінної участі дітей з інвалідністю та іншими особливими освітніми потребами в суспільстві. Так, зазначається, що «інклюзивна освіта (від *inclusif* – «той, що охоплює», *include* – «включати») створює умови доступності й участі для всіх категорій здобувачів освіти, зокрема шляхом адаптації освітнього середовища» [1, с. 36]. С. Литовченко підкреслено, що «ініціаторами інклюзивних змін виступили батьки дітей з інвалідністю та педагоги, які були переконані в необхідності інтегративного підходу для розвитку всіх учасників освітнього процесу, а не лише дітей з ООП» [14, с. 24]. Інклюзія постає одним із напрямів реформування спеціальної освіти у світі, головною метою якого є реалізація

права на освіту без дискримінації, відповідно до міжнародних норм. У цьому сенсі інклюзія розглядається як «механізм включення осіб з інвалідністю до активного громадського життя та як процес розроблення конкретних рішень, що забезпечують рівноправну участь кожної людини у соціумі» [15, с. 84].

У зарубіжній літературі трансформація підходів до навчання дітей з особливостями розвитку позначена переходом від моделі «інтеграції» (від *integrate* – «об'єднувати в єдине ціле») до моделі «інклюзії» (від *include* – «утримувати, охоплювати»). Вчені підкреслюють, що «інтеграція базується на ідеї пристосування дитини до чинних освітніх вимог, тоді як інклюзивна парадигма висуває принципово іншу логіку: освітня система має адаптуватися до потреб кожної дитини» [84]. Зміна акцентів засвідчує перехід від стандартів гомогенності до визнання багатоманітності як вихідної умови освітнього процесу. Це впливає і на осмислення інклюзивної освіти, адже вона постає як процес перебудови інституційних норм, а не лише модифікації методик.

У педагогічних працях також наголошено, що «за змістом поняття повної інтеграція» наближається до сучасного розуміння інклюзивної освіти. Така модель передбачає створення у межах звичайної навчальної групи дітей індивідуалізованого освітнього простору для дитини з ООП, уведення посади асистента вихователя та організацію життя закладу так, щоб потреби дітей з обмеженими можливостями здоров'я були реально враховані» [75, с. 58]. Для дитини розробляється індивідуальна програма, що ґрунтується на загально-освітніх стандартах, рекомендаціях ІРЦ та умовах навчання однолітків групи, але водночас охоплює типологічні, вікові та індивідуальні особливості її розвитку.

У процесі наукового осмислення проблем інклюзивної освіти дослідники наголошують, що різні національні моделі освітніх систем виробляють власні підходи до трактування її сутності. Класично вирізняють три моделі освітньої політики щодо дітей з обмеженими можливостями здоров'я: скандинавсько-американську, радянсько-російську та загальноєвропейську. У літературі вони аналізуються не лише як організаційні формати, а як різні теоретичні парадигми інклюзії, що визначають рамки поняття «інклюзивна освіта». Перша з них трактує інклюзію як принцип повноцінної участі, згідно з яким дитина

навчається у звичайному освітньому середовищі, а система має забезпечити для цього спеціальні умови й професійну підготовку педагогів. У такому підході інклюзивна освіта концептуалізується як механізм громадянської рівності, що сприяє майбутній соціальній інтеграції. Інша, радянсько-російська модель, зорієнтована на сегрегаційне навчання в інтернатних закладах, у науковому дискурсі тлумачиться як підхід, що абсолютизує спеціалізоване середовище й фаховий супровід. Її прихильники підкреслювали цінність максимальної індивідуалізації освітнього процесу, розглядаючи це як фундамент високої навчальної результативності. Водночас наголошується, що така модель породжувала соціальну ізоляцію, а випускники інтернатів часто демонстрували труднощі включення в суспільне життя, що ставить під сумнів відповідність цього підходу сучасному розумінню інклюзії як «освіти без бар'єрів». Третя, європейська модель, яку описують як гнучку та багаторівневу, пропонує концептуалізацію інклюзивної освіти як системи, що поєднує спеціальні та інклюзивні форми залежно від потреб конкретної дитини. Ключовою ідеєю є забезпечення можливості навчання за місцем проживання за умови створення відповідних умов. Така модель розглядається як компроміс між необхідністю спеціальної підтримки та правом дитини на соціальне включення у громаду [81].

Узагальнюючи, у педагогічній та спеціальній літературі концептуалізація поняття «інклюзивна освіта» формується на перетині ідей рівного доступу, індивідуальної підтримки, гнучкої організації освітнього середовища та усунення бар'єрів, що перешкоджають участі дітей з особливими освітніми потребами. Представлені моделі окреслюють різні траєкторії розуміння цього поняття, демонструючи еволюцію інклюзивної освіти від спеціального навчання до повноцінного залучення дитини з ООП в освітній простір закладу освіти на засадах індивідуалізації та соціальної рівності.

Серед принципів інклюзивної освіти, представлених в сучасних працях, виділяють навчання всіх дітей разом, що постає базовою умовою реалізації парадигми рівних можливостей. К. Бондар, аналізуючи структуру інклюзивних практик, виокремлює такі складові: врахування різних освітніх потреб, створення гнучких програм, адаптація темпу навчання, індивідуалізація завдань,

а також залучення ресурсів громади. Підкреслюється, що діти з особливими освітніми потребами мають отримувати «будь-яку додаткову допомогу», необхідну для успішного освітнього процесу, що є фундаментом сучасного розуміння інклюзії як адаптивної, динамічної та відкритої системи [71, с. 92].

У педагогічній літературі аналізуються ціннісні засади інклюзивної освіти, які слугують теоретичною основою її концептуалізації. До ключових передумов, що визначають гуманістичний характер інклюзивності, Л. Вавіна відносить такі: безумовна цінність особистості незалежно від здібностей; право кожної людини на комунікацію; необхідність реальних міжособистісних взаємостосунків для досягнення освітнього прогресу; потреба в підтримці ровесників; переконання, що розвиток відбувається швидше завдяки діяльності, у якій дитина є компетентною; а також усвідомлення того, що різноманітність посилює якість соціального та освітнього досвіду [61, с. 55-56].

Для успішного впровадження системи інклюзивного навчання в закладі освіти Н. Софій визначає низку умов, що забезпечують його функціонування:

1. Нормативно-правова регламентація освітнього процесу, що гарантує реалізацію права дітей на інклюзивну освіту та встановлює стандарти взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

2. Психологічна готовність педагогів, батьків і самих учнів до спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, що формує сприятливий клімат для взаємної підтримки та розвитку.

3. Забезпечення корекційно-реабілітаційної підтримки, яка передбачає надання спеціальних послуг дітям з особливими освітніми потребами безпосередньо в навчальному закладі.

4. Фокус на природних здібностях та потенціалі кожної дитини, що дає змогу педагогам будувати освітній процес, враховуючи сильні сторони учнів і стимулюючи їхній особистісний розвиток.

5. Кадрове забезпечення інклюзивного процесу, що охоплює підготовлених педагогів і фахівців, здатних організувати комплексну навчально-корекційну діяльність у команді.

6. Створення безбар'єрного фізичного середовища, яке охоплює пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети та інші адаптовані рішення, що гарантують доступність для дітей з різними фізичними можливостями.

7. Матеріально-технічне оснащення закладу освіти, яке передбачає наявність спеціалізованих кабінетів для ЛФК, логопедичних, психологічних та дефектологічних занять, спортивної зали, медичного кабінету, забезпечення дітей необхідними роздатковими матеріалами, адаптованими індивідуальними планами та освітніми програмами [69, с. 26-27].

Вчена Т. Ілляшенко підкреслює, що «навчання в умовах загально-освітнього класу спрямоване перш за все на формування у дітей віри в свої власні сили, у власні можливості, оскільки життєстверджуючий тонус повсякденного життя школяра спирається перш за все на успіхи в його основній праці – навчанні» [22, с. 47]. У контексті інклюзивної освіти це означає, що успішність навчання дітей з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від створення умов для індивідуалізації освітнього процесу, який враховує їхні психофізичні особливості та потенціал розвитку.

О. Таранченко характеризує організацію супроводу дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті, яка передбачає реалізацію низки педагогічних і соціально-психологічних положень. По-перше, перебування дитини має відбуватися у комфортному соціально-психологічному кліматі, а чисельність класу рекомендується обмежувати 9–12 учнями для ефективною індивідуалізації освітнього процесу. По-друге, навчальні предмети повинні мати виражену корекційну спрямованість: розвиток загальнорозумових умінь, усного та писемного мовлення, освітньої мотивації, навичок самооцінки та самоконтролю. По-третє, передбачена комплексна взаємодія вчителя, психолога, логопеда та соціального педагога з дитиною для подолання негативних тенденцій у розвитку та забезпечення цілісного освітнього процесу. По-четверте, організація роботи інклюзивних класів у режимі групи продовженого дня сприяє формуванню у дітей навичок самостійного виконання домашніх завдань і підтримує мотивацію. Ефективність педагогічного процесу в інклюзивному класі значною мірою залежить від співпраці вчителя з іншими спеціалістами,

такими як аудіологи, логопеди, фахівці з лікувальної фізкультури і працетерапії, психологи та інші. Такі вузькі фахівці працюють у постійному контакті з педагогами, здійснюють систематичне відстеження розвитку учня та сприяють задоволенню його індивідуальних потреб. Вони також надають необхідну інформацію педагогам і батькам щодо прогресу, труднощів і стратегій підтримки дитини з особливими освітніми потребами [30, с. 56-57].

Отже, концептуалізація поняття «інклюзивна освіта» у педагогічній та спеціальній літературі охоплює комплексний підхід до організації навчально-виховного процесу, спрямованого на створення рівних можливостей для всіх учнів. Інклюзивна освіта розглядається як система, яка поєднує адаптовані навчальні програми, індивідуальні плани розвитку дітей з особливими освітніми потребами, комплексний корекційно-реабілітаційний супровід та психологічне консультування. Підкреслюється значення міждисциплінарної співпраці вчителів, фахівців і батьків, формування безбар'єрного освітнього середовища, розвитку соціальної компетентності, толерантності та взаємоповаги серед усіх учасників освітнього процесу. Інклюзивне середовище трактується як цілісна система, що забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримку сильних і слабких сторін учнів, стимулює розвиток когнітивних, соціальних, комунікативних та емоційних компетенцій, сприяє соціальній інтеграції та формуванню позитивного досвіду взаємодії дітей з різними освітніми потребами.

## **1.2. Нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі**

У контексті модернізації сучасної освіти та зростання суспільного запиту на рівний доступ кожної дитини до якісного навчання особливої актуальності набуває питання нормативного врегулювання інклюзивних освітніх процесів. Для ефективної організації інклюзивного навчання у початковій школі необхідним є чітке обґрунтування нормативно-правових засад, адже саме вони визначають права й обов'язки учасників освітнього процесу, гарантії підтримки

дітей з особливими освітніми потребами, механізми фінансування, форми міжвідомчої взаємодії та вимоги до створення доступного освітнього середовища. З'ясування цих положень забезпечує системність, узгодженість і результативність впровадження інклюзивної практики, перетворюючи її на реальний інструмент забезпечення освітньої рівності.

Зазначимо, що в Україні розвиток інклюзивної освіти активізувався на початку XXI ст., коли держава взяла курс на реалізацію принципів рівності та недискримінації, задекларованих у міжнародних угодах. У 2010-х роках ухвалено низку важливих законодавчих актів, які визначили інклюзію як пріоритетну форму освітньої політики: оновлено Закон України «Про освіту», запроваджено інклюзивно-ресурсні центри, унормовано діяльність асистента вчителя та індивідуальні програми розвитку дітей. Значна увага приділялася підвищенню кваліфікації педагогів, модернізації закладів освіти та створенню доступного середовища. Така модель інклюзивної освіти поступово набуває системності, орієнтуючись на міжнародні стандарти та потреби дітей і родин.

Нормативно-правова база інклюзивного навчання в Україні ґрунтувалася на актах, прийнятих міжнародними інституціями. Вона визначає стандарти, принципи та обов'язки держав щодо забезпечення права на освіту, встановлює ключові принципи інклюзії, а також окреслює механізми підтримки дітей, педагогів і освітніх установ у процесі реалізації цих прав. Міжнародна нормативно-правова база інклюзивного навчання визначає інклюзію «не лише як освітню стратегію, а як соціальний та правовий принцип, який спрямований на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей» [45, с. 44].

Основним міжнародним документом, який закріплює права дітей у сфері освіти, є Конвенція ООН про права дитини (1989), що проголошує право кожної дитини на освіту без дискримінації. Стаття 23 Конвенції акцентує на необхідності створення спеціальних умов для дітей з інвалідністю, включаючи доступ до навчальних ресурсів, психолого-педагогічного супроводу та соціальної підтримки, що дає змогу забезпечити рівні можливості для участі у

навчальному процесі. Цей документ визначає освіту як інструмент соціальної інтеграції, розвитку здібностей та реалізації потенціалу кожної дитини [53].

Важливе значення має Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), яка встановлює інклюзивну освіту як обов'язковий елемент реалізації права на навчання для осіб з інвалідністю. Стаття 24 Конвенції зобов'язує держави-учасниці забезпечувати інтеграцію дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах, створювати спеціальні умови, адаптувати навчальні програми та ресурси відповідно до індивідуальних потреб учнів. Особлива увага приділяється підготовці педагогів, які здатні працювати у системі інклюзивної освіти, а також забезпеченню доступності інфраструктури, дидактичних матеріалів і технологій [53].

Ряд рекомендацій та програм ЮНЕСКО, зокрема Декларація «Освіта для всіх» (1990 р.) та Рамкова програма дій «Навчання для всіх», визначають стандарти рівного доступу до освіти, закріплюють принципи інклюзії як стратегії освітнього розвитку. Вони передбачають індивідуалізацію освітнього процесу, активну участь сім'ї та громади у навчанні дитини, а також застосування методів, що враховують особливості розвитку кожного учня. Перелічені документи створюють основу для побудови інклюзивного освітнього середовища закладу освіти, у якому діти з особливими потребами можуть розвивати свої здібності на рівні з іншими учнями [53].

Особливу увагу міжнародні стандарти приділяють моніторингу виконання права на інклюзивну освіту. Зокрема, Комітет ООН з прав осіб з інвалідністю надає рекомендації щодо оцінки ефективності інтеграційних програм, усунення бар'єрів у доступі до освіти та забезпечення фізичної, навчальної та соціальної доступності шкіл. Вказане охоплює питання адаптації навчальних планів, застосування спеціальних методик і освітніх технологій, створення безпечного освітнього середовища та підтримки соціальної взаємодії дітей у класах [53].

На регіональному рівні для України значущими є документи Ради Європи, зокрема Європейська хартія рівних можливостей в освіті, яка встановлює принципи доступності освіти для всіх дітей, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Хартія рівних можливостей в освіті визначає стандарти

адаптації освітнього середовища, методів навчання та кваліфікацій педагогів, що працюють у інклюзивних класах. Вона сприяє уніфікації підходів до інклюзії та забезпечує обмін досвідом між країнами-учасницями [53].

Виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, а також інших міжнародних документів, ратифікованих Україною, заклало основу для розвитку інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на соціалізацію та гармонійний розвиток дітей. Після ратифікації Конвенції ООН про права дитини Україна працює над формуванням умов, які забезпечують гідний розвиток і захист прав дітей, дотримання принципів демократії, рівності, соціальної справедливості та врахування культурних цінностей українського суспільства.

Важливим кроком стало підписання Кабінетом Міністрів України 10 травня 2002 року Підсумкового документу Спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей», де якісна освіта визначена одним із чотирьох пріоритетів. Для реалізації цих завдань Верховна Рада ухвалила Закон «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» (від 05.03.2009 №1065–VI), що передбачав створення рівних умов доступу всіх дітей до дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти незалежно від стану здоров'я та місця проживання здобувача, а також запровадження моніторингу діяльності закладів освіти, розроблення нових підручників і забезпечення доступу до сучасних технологій [81].

Законодавчі ініціативи продовжилися затвердженням «Концепції розвитку інклюзивної освіти» (наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912), яка визначає цілі, завдання, принципи та шляхи впровадження інклюзивної освіти, фінансово-економічне обґрунтування та очікувані результати її реалізації. Для врегулювання практичних аспектів запровадження інклюзивного навчання прийнято новий Закон України «Про повну загальну середню освіту» та інші законодавчі акти, що регламентують організацію освітнього процесу [83].

Для координації дій державних органів і громадських об'єднань створено Раду з питань освіти дітей з інвалідністю при МОН України (2003 р.), а також видано Наказ МОН України від 02.12.2005 р. № 691 «Про створення умов щодо

забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», що передбачає планування заходів із удосконалення організаційно-правового та методичного забезпечення інклюзивної освіти. Крім того, Державна програма розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю (затверджена Постановою КМУ від 12.05.2007 р. № 716) визначає умови доступу цієї категорії дітей до всіх видів освітніх послуг. Як бачимо, нормативно-правові засади інклюзивного навчання у початковій школі в Україні формуються на основі міжнародних стандартів та національного законодавства, що забезпечують правову основу, організаційні механізми та фінансово-методичні умови для створення доступного, якісного та безбар'єрного освітнього середовища для дітей з особливими потребами [69].

Слід враховувати, що нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі в Україні визначають комплекс заходів, що охоплюють правове, навчально-методичне, кадрове, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення закладів загальної середньої освіти. Зокрема, у «Концепції розвитку інклюзивної освіти» визначено завдання формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає психолого-педагогічний та медико-соціальний супровід, а також організацію комплексної системи підтримки їх навчання [56].

Незважаючи на прийняті нормативні акти, декларовані права на здобуття освіти особами з особливими потребами не мали достатньої ефективності, про що свідчать статистичні дані: станом на 2009 рік лише 3% від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами завершили загальну середню освіту [73]. Все це підкреслило необхідність створення національної моделі інклюзивної освіти та механізмів її реалізації. Офіційний статус інклюзивного навчання в системі середньої освіти був наданий у 2010 році, після чого урядом прийнято низку нормативно-правових актів, що регламентують запровадження інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти.

Так, у 2011 році Кабінетом Міністрів України було затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (постанова від 15 серпня 2011 р. № 872), який визначив умови навчання дітей за

місцем проживання, а також організацію психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Типові штатні нормативи закладів середньої освіти, затверджені наказом МОН України № 1205 від 06.12.2010 р., передбачають введення посад асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, лікаря-педіатра та медичної сестри, які надають додаткову підтримку дітям в умовах інклюзії [58].

Важливою складовою стало нормативно-правове забезпечення створення мережі освітніх закладів з різними формами навчання для дітей з особливими потребами, яка охоплює спеціальні та інклюзивні класи в загальноосвітніх школах, школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри, спеціальні освітньо-виховні комплекси та об'єднання. Діти можуть здобувати освіту також індивідуально, екстернатом або дистанційно. Для дітей зі складними порушеннями розвитку створено навчально-реабілітаційні центри (НРЦ) (наказ МОН України від 16.08.2012 № 920), де реалізується системна комплексна реабілітація відповідно до індивідуальних програм їх розвитку, із застосуванням інноваційних освітніх технологій, що враховують інтереси дитини з ООП та забезпечують її інтеграцію у спільну діяльність із ровесниками [71].

У грудні 2015 року Україна ратифікувала ключові міжнародні документи у сфері прав дітей, включно зі статтею 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, що зобов'язує державу реалізовувати інклюзивну модель освіти, створюючи спеціальне предметно-просторове середовище, яке забезпечує рівні можливості всім учасникам освітнього процесу відповідно до їхніх індивідуальних потреб та здібностей. У цьому ж році Кабінетом Міністрів України встановлено умови оплати праці асистента вчителя інклюзивного класу (постанова від 08 липня 2015 р. № 479) [81].

У 2016 році було впроваджено єдиний державний зразок документа про здобуття базової освіти для дітей з легкими інтелектуальними порушеннями, передбачено державне фінансування його виготовлення з використанням фотокомп'ютерних технологій (постанова Кабінету Міністрів України від 27 вересня 2016 р., № 671). Постанова від 26 жовтня 2016 р. № 753 забезпечила право на навчання дітей із затримкою психічного розвитку у спеціальних та

інклюзивних класах, а також визначила поступову реорганізацію спеціальних шкіл-інтернатів для таких дітей [81].

Для створення умов проходження зовнішнього незалежного оцінювання учнями з особливими потребами спільним наказом МОН України та МОЗ України від 29.08.2016 № 1027/900 встановлено відповідні заходи. У 2016 році спеціальні умови були створені для 316 осіб з особливими потребами серед 267 687 учасників ЗНО. З 2017 року учні з порушеннями зору вперше проходили оцінювання з використанням тестових завдань, надрукованих збільшеним шрифтом, а з 2018 року розпочато адаптацію програм з української мови та літератури, математики та історії України для сліпих [60]. Робоча група, створена наказом МОН України від 28.12.2016 № 1640, визначила підходи до адаптації навчальних програм та методичних матеріалів для учнів із порушеннями зору.

Законодавче закріплення прав дітей з особливими освітніми потребами відбулося також через Закон України «Про освіту» від 5 липня 2017 р., що гарантує доступ до всіх закладів освіти безоплатно в державних та комунальних закладах, незалежно від встановлення інвалідності. Діти можуть навчатися дистанційно або індивідуально, отримувати психолого-педагогічну, корекційно-розвиткову допомогу, а заклади зобов'язані створювати інклюзивні та спеціальні групи, адаптувати навчальні плани, методи та форми навчання, проводити необхідні архітектурні перепланування та залучати додаткових спеціалістів.

В аспекті організації інклюзивного навчання у початковій школі, освітня діяльність розглядається як основний чинник розвитку особистості, її інтеграції в суспільство та реалізації права на рівний доступ до якісної освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» [59], освіта є фундаментом інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку дитини, забезпечує її успішну соціалізацію, сприяє економічному добробуту та розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою. Закон визначає освіту як процес формування компетентностей, що дають змогу особистості усвідомлено брати участь у житті суспільства, реалізовувати власні здібності та спрямовувати діяльність на користь інших людей. Закон також підкреслює, що метою освіти є всебічний розвиток особистості, включно з розвитком талантів, інтелектуальних,

творчих та фізичних здібностей дитини, а також формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації. У цьому контексті інклюзивне навчання набуває значення, оскільки спрямоване на створення умов для рівного доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх психолого-педагогічного супроводу та соціальної інтеграції в початковій школі.

Законом України «Про освіту» визначено, що повна загальна середня освіта має сприяти різнобічному розвитку, вихованню та соціалізації дитини, формуванню свідомого громадянина, який здатен до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з оточуючим середовищем. Вона повинна підтримувати прагнення дитини до самовдосконалення, навчання протягом життя, розвиток критичного мислення, готовність до свідомого вибору та самореалізації, трудової діяльності й громадянської активності. У контексті інклюзії це означає створення середовища, яке враховує індивідуальні потреби кожного учня та забезпечує рівні можливості для участі у навчальному процесі.

Зазначимо, що положення Закону України «Про освіту» визначають загальні рамки здобуття повної загальної середньої освіти та закладають основу для включення дітей з особливими освітніми потребами у освітній процес. Закон встановлює, що повна загальна середня освіта в Україні є обов'язковою і може здобуватися як в інституційних формах, так і в індивідуальних формах навчання, передбачених законодавством, здебільшого в закладах освіти. При цьому повна загальна середня освіта поділяється на три рівні: початкову освіту тривалістю чотири роки, базову середню освіту тривалістю п'ять років та профільну середню освіту тривалістю три роки, які можуть здобуватися як в окремих закладах, так і у структурних підрозділах одного навчального закладу.

Відповідно до Закону України «Про освіту», початкова освіта зазвичай починається з шести років, проте для дітей, яким на початок навчального року виповнилося сім років, здобуття початкової освіти також є обов'язковим у цьому ж навчальному році. Особливу увагу закон приділяє дітям з особливими освітніми потребами, дозволяючи їм розпочинати навчання з іншого віку, а тривалість здобуття початкової та базової середньої освіти може бути подовжена. У таких випадках освітня програма доповнюється корекційно-

розвитковим компонентом, що враховує специфіку психофізичного розвитку дитини. Особливості навчання таких учнів регламентуються спеціальним законодавством, яке забезпечує правові підстави для адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб. Законодавчо введено термін «діти з особливими освітніми потребами», що охоплює дітей до 18 років, які потребують додаткової навчальної, медичної та соціальної підтримки для розвитку, навчання та соціалізації, включаючи тих, хто має постійну чи тимчасову інвалідність [59].

Завдання щодо активізації впровадження інклюзивного навчання, підготовки педагогічних кадрів та підвищення фахового рівня спеціалістів органів управління освітою були визначені Планом дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року (розпорядження КМУ від 23.11.2015 № 1393–р) та Планом заходів з виконання рекомендацій Комітету ООН з прав осіб з інвалідністю до першої доповіді України про виконання Конвенції ООН на період до 2020 року (розпорядження КМУ від 28.12.2016 №1073–р) [81]. Така нормативна база інклюзивного навчання у початковій школі забезпечує системне врегулювання прав, умов, організації та методичного супроводу освіти дітей з особливими освітніми потребами, створюючи передумови для їхньої соціальної інтеграції, повноцінного розвитку та рівного доступу до якісної початкової освіти.

Слід зазначити, що нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі в Україні ґрунтуються на принципах демократії, поваги до прав людини та забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісної освіти, що є важливими засадами концепції «Нова українська школа» [62]. Реформування середньої освіти у рамках цієї концепції передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, де інтегруються принципи доступності, безпеки, благополуччя дітей. Зокрема, концепція НУШ передбачає модернізацію змісту освіти, деінституціалізацію навчання та виховання дітей, розвиток інклюзивного освітнього середовища та забезпечення рівних можливостей для всіх учнів. Модернізація освіти орієнтована на задоволення освітніх потреб кожної дитини відповідно до її здібностей, інтересів, можливостей та намірів.

Важливо, що Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти» закріпила вимогу доступності освітніх закладів для осіб з особливими потребами. Зокрема, заклади освіти повинні забезпечувати безперешкодний доступ до будівель, навчальних класів та іншої інфраструктури відповідно до державних будівельних норм та стандартів, враховуючи обмеження життєдіяльності учнів, пов'язані зі станом здоров'я [45]. Перелічені зміни в законодавстві створили правову основу для розвитку системи інклюзивної освіти, що сприяє збільшенню кількості дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти.

Наказ МОН України від 08.07.2016 р. № 813 «Про затвердження форм звітності з питань діяльності денних закладів загальної середньої освіти та інструкцій щодо їх заповнення» (zareєстрований у Міністерстві юстиції 28 липня 2016 р. № 1056/29186) удосконалив статистичну звітність щодо учнів, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах. З метою оновлення змісту освіти та навчальних планів у спеціальних закладах загальної середньої освіти постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 затвердила нову редакцію Державного стандарту початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами, яка впроваджена з 1 вересня 2014 року [54].

Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації Конвенції про права дітей з інвалідністю» на період до 2020 року (постанова КМУ від 1 серпня 2012 р. № 706) визначає завдання щодо забезпечення підручниками дітей з особливими освітніми потребами, зокрема шрифтом Брайля. Крім того, постанова КМУ від 14 лютого 2017 р. № 88 затвердила Порядок використання коштів субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. Такі кошти можуть використовуватися для оплати додаткових послуг, визначених індивідуальною програмою розвитку дитини, придбання засобів корекції психофізичного розвитку, дидактичних матеріалів та обладнання, а також спеціальних наочних засобів, що створюють умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами [55].

Можна констатувати, що нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі є достатніми для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на доступ до початкової освіти, створення безбар'єрного навчального середовища та визначення обов'язків усіх учасників освітнього процесу. Вони закріплюють основні принципи інклюзії, регламентують форми підтримки, фінансування та взаємодію з родинами, що створює правову основу для впровадження інклюзивної практики на початковому рівні загальної середньої освіти.

Отже, забезпечення реалізації конституційного права на освіту для всіх дітей незалежно від стану здоров'я та інших особливих потреб є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави, що відображено у низці нормативних актів. Індикаторами виконання цих нормативно-правових актів є, зокрема, показники щодо впровадження інклюзивного навчання, реалізації права на освіту для дітей з інвалідністю та реформування інтернатних закладів, що створює правове та організаційне підґрунтя для системного розвитку інклюзивної освіти на всіх рівнях. Нормативно-правова база інклюзивного навчання у початковій школі забезпечує комплексне врегулювання питань доступності освітніх послуг, підготовки педагогічних кадрів, організації освітнього процесу та створення безпечного і доступного середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що відповідає міжнародним стандартам і національним пріоритетам розвитку освіти.

### **1.3. Основні чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за кордоном**

У світовій освітній політиці значення набуває забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від місця проживання, що особливо актуально для сільських регіонів, де умови навчання традиційно є менш сприятливими. У цьому контексті важливо ґрунтовно обґрунтувати основні

чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти в сільській місцевості як в Україні, так і за кордоном, оскільки їх розуміння дає змогу визначити спільні тенденції, системні проблеми та ефективні практики, які можуть бути адаптовані до національних умов.

Враховання порушення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є одним із важливих чинників організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості України. Цей чинник передбачає системний підхід до розуміння і диференціації потреб учнів залежно від їхньої медико-педагогічної характеристики, що охоплює фізичні, сенсорні, когнітивні та соціально-поведінкові особливості. Для ефективної організації освітнього процесу необхідно враховувати специфіку порушення, оскільки різні види порушень потребують різних педагогічних стратегій, адаптованих програм і спеціального навчального середовища.

Так, діти з порушеннями опорно-рухового апарату вимагають не лише безбар'єрного доступу до навчальних приміщень, а й адаптованих робочих місць та спеціального обладнання, що забезпечує їхню мобільність і самостійність. У навчальному процесі для таких учнів важливе застосування диференційованих підходів до виконання практичних завдань, організація коротких перерв для відпочинку та використання альтернативних методів комунікації, якщо це необхідно. Для дітей із сенсорними порушеннями, зокрема з вадами зору або слуху, необхідним є використання спеціальних навчальних матеріалів, тактильних посібників, шрифтів Брайля, а також інтеграція сурдопедагогічних чи тифлопедагогічних технологій у освітній процес [61, с. 36].

Учні з порушеннями психічного розвитку потребують більшого рівня структурованості занять, чіткого розподілу навчальної інформації на послідовні етапи та застосування мультимодальних підходів, що включають наочність, ігрові елементи та активне залучення до діяльності. Особливу увагу слід приділяти підтримці розвитку соціальних навичок, навчання саморегуляції та формуванню позитивного ставлення до навчання. Діти з аутистичним спектром характеризуються високою чутливістю до змін у рутині, тому організація

навчального середовища повинна передбачати стабільний режим, передбачувані послідовності завдань і зменшення сенсорних подразників [65, с. 47].

Враховання порушення передбачає також індивідуалізацію освітнього маршруту, що охоплює розробку індивідуальної навчальної програми та завдань, які відповідають рівню розвитку конкретного учня. Це дає змогу педагогам планувати навчальні дії з урахуванням можливостей і обмежень кожної дитини, визначати реалістичні цілі та способи оцінювання результатів. У сільських школах, де часто відчувається дефіцит спеціалістів, важливо забезпечити співпрацю класного керівника з асистентами вчителя, шкільними психологами та корекційними педагогами для комплексної підтримки учнів з ООП.

Крім того, враховання порушення дітей передбачає постійний моніторинг їх психофізичного стану та динаміки навчальних досягнень. Вказане дає змогу оперативно коригувати освітній процес і адаптувати методи навчання до змін у стані дитини. Важливим аспектом є також підготовка педагогів до роботи з різними категоріями учнів, що охоплює знання ними медико-педагогічних особливостей порушення, володіння спеціальними методиками та вміння застосовувати інклюзивні стратегії у щоденній практиці [72, с. 7-8].

Одним із фундаментальних чинників організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості України є належне інклюзивне середовище школи. Воно передбачає створення фізичного, соціального та освітнього простору, який забезпечує рівний доступ до навчання для всіх учнів, зокрема для дітей з ООП. Інклюзивне середовище охоплює комплексну організацію простору, обладнання та ресурсів, що відповідають різним фізичним, сенсорним та когнітивним потребам учнів.

Одним із елементів такого середовища є безбар'єрна архітектура. Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату важливе створення пандусів, підйомників, спеціально обладнаних туалетів та широких коридорів, що забезпечують вільний та безпечний рух у приміщеннях школи. Такі рішення дають змогу дітям пересуватися самостійно та без ризику травмування, сприяють їх інтеграції у шкільний простір та соціалізації серед однолітків. Адаптація

фізичного середовища школи необхідна для забезпечення комфортного доступу до класних кімнат, спортивних залів, бібліотек та інших навчальних приміщень.

Важливим аспектом належного інклюзивного середовища є адаптація навчальних кабінетів відповідно до потреб учнів. Наприклад, робочі місця повинні мати регульовану висоту парт та стільців, можливість використання спеціального обладнання, тактильних чи мультимедійних матеріалів. Крім того, необхідно передбачати освітленість, акустичний комфорт та просторову організацію, що дає змогу уникати зайвих сенсорних подразників, які можуть негативно впливати на дітей із сенсорними або когнітивними порушеннями.

Соціальний вимір інклюзивного середовища передбачає формування шкільної культури толерантності та підтримки. Учні, педагоги та батьки повинні усвідомлювати цінність різноманітності та рівних можливостей, підтримувати взаємоповагу та сприяти створенню дружнього середовища для всіх дітей. Розвиток інклюзивної культури передбачає організацію спільних заходів, тренінгів та інтеграційних програм, які допомагають учням із ООП відчувати себе частиною колективу, знижують рівень соціальної ізоляції [1, с. 36-37].

З точки зору освітнього забезпечення, належне інклюзивне середовище охоплює доступ до адаптованих навчальних програм, диференційованих завдань та спеціалізованих посібників, що відповідають потребам кожного учня. Для педагогів важливо мати можливість застосовувати інноваційні методики, які інтегрують дітей із різними порушеннями у спільний освітній процес. Також значущою є наявність асистентів учителів, спеціалістів з корекційної педагогіки та психологів, які підтримують дітей у навчальній діяльності та адаптації.

Особливої уваги потребує навчальне середовище школи. Інклюзивне середовище передбачає доступність інформації для всіх учнів, що може реалізовуватися через використання шрифтів Брайля, аудіо- та відеоматеріалів, мультимедійних технологій, а також адаптованих цифрових платформ для навчання. Такі заходи забезпечують рівний доступ до освітнього контенту та підтримують навчальну діяльність учнів із сенсорними порушеннями [9].

А. Колупаєва зазначає, що індивідуальне планування навчання дитини з особливими освітніми потребами має на меті «розроблення комплексної

програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання; організацію спостереження за динамікою розвитку учня» [27, с. 102]. Така індивідуальна програма розвитку виступає як інструмент, що інтегрує освітній, корекційний і соціалізаційний аспекти навчання, забезпечуючи цілісну підтримку дитини з ООП в інклюзивному середовищі закладу освіти.

Розробка індивідуальної програми здійснюється командою фахівців, до складу якої входять заступник директора з навчально-виховної роботи, психолог, вчитель-дефектолог, класні керівники, асистенти вчителя та інші спеціалісти. Обов'язковою умовою є залучення батьків або осіб, що їх замінюють, задля визначення оптимальних навчальних стратегій і адаптаційних заходів. Програма містить інформацію про учня, перелік додаткових послуг і ресурсів, необхідні адаптації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму і, за потреби, індивідуальний навчальний план. Ведення документації покладається на асистента вчителя. Перегляд і коригування програми відбувається не менше двох разів на рік, а у випадку виникнення складнощів у засвоєнні навчального матеріалу або потреби підвищити рівень складності завдань – частіше [34, с. 14].

Процес складання індивідуальної навчальної програми передбачає аналіз відповідності вимог типової навчальної програми потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами. До розробки програми залучаються батьки, які мають розуміти, чому навчання їх дитини потребує індивідуального підходу. Співпраця педагогів та батьків істотно сприяє інформуванню щодо можливостей і динаміки розвитку дитини, а також дає змогу вирішувати потенційні конфлікти, що можуть виникати у процесі навчання [44, с. 116].

Одним із чинників забезпечення ефективної реалізації освітніх потреб дітей із ООП на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості України є готовність учителів до організації інклюзивного навчання. Це охоплює як професійні компетентності педагогів, так і їх психологічну готовність працювати з різними категоріями учнів, здатність застосовувати інноваційні методики та інтегрувати дітей з ООП в освітній процес. Професійна

готовність вчителів передбачає наявність знань щодо особливостей розвитку дітей із різними порушеннями, специфіки їх навчання та психологічної підтримки. Учитель має вміти розпізнавати індивідуальні потреби дитини, підбирати адекватні методи навчання та диференційовані завдання, створювати умови для розвитку соціальних навичок та самостійності учнів. Важливим є здатність організувати освітній процес так, щоб усі діти отримували рівний доступ до знань і могли проявляти власний потенціал [1, с. 40].

Психологічна готовність учителя полягає у формуванні позитивного ставлення до інклюзії, толерантності та емпатії до учнів з особливими потребами. Педагог повинен бути відкритим до навчання і постійного самовдосконалення, готовим адаптувати власні методи роботи відповідно до конкретних ситуацій. У сільських школах, де часто спостерігається обмежений доступ до спеціалізованих тренінгів та ресурсів, формування мотиваційної готовності є особливо важливим чинником ефективної інклюзії.

Важливим компонентом готовності є володіння практичними методиками інклюзивного навчання. Учитель має вміти організувати роботу в парі та групах, застосовувати диференційовані завдання, інтегрувати мультимедійні та корекційні матеріали, а також використовувати індивідуальні освітні траєкторії для учнів з ООП. Такі навички дають змогу ефективно адаптувати освітній процес під конкретні потреби дітей і забезпечувати їх активну участь у всіх аспектах шкільного життя [14, с. 109].

Готовність педагогів охоплює також здатність співпрацювати з асистентами вчителів, психологами, логопедами та батьками. Ця взаємодія сприяє комплексному підходу до навчання та розвитку учнів із ООП, дає змогу оперативно реагувати на потреби дітей і коригувати освітній процес відповідно до змін у їхньому розвитку. У сільській місцевості таке співробітництво часто ускладнене через дефіцит спеціалістів, тому важливою є готовність педагогів до самостійного пошуку ресурсів та організації дистанційної підтримки.

Готовність учителів є динамічним процесом, що передбачає постійне підвищення кваліфікації, участь у семінарах, тренінгах, вебінарах та обмін досвідом із колегами. У сільській місцевості особливо цінним є використання

дистанційних платформ для навчання педагогів, організація спільнот практики та консультативних центрів. Це дає змогу компенсувати обмеження у ресурсах і забезпечити високий рівень професійної компетентності. Належна готовність учителів створює умови для формування в учнів позитивного ставлення до навчання, розвитку самостійності, соціальної активності та толерантності [24].

До чинників ефективної організації освітнього процесу на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості України віднесемо й кадрове забезпечення інклюзивного навчання. Воно передбачає наявність у навчальному закладі достатньої кількості фахівців, які можуть забезпечити комплексну підтримку дітей з ООП. До таких фахівців належать асистенти вчителів, логопеди, психологи, соціальні педагоги та інші спеціалісти, що працюють над створенням умов для ефективного навчання та соціалізації дітей.

Асистенти вчителів виконують свою роль у забезпеченні індивідуальної підтримки учнів з ООП. Вони супроводжують дітей під час освітнього процесу, допомагають у виконанні завдань, організовують роботу у групах і парах, а також забезпечують безпечне перебування учнів у школі. Особливо важливою є їхня участь у процесі адаптації дітей до класного колективу та загальної освітньої програми, оскільки це дає змогу забезпечити рівний доступ до навчання та підвищує мотивацію дітей до пізнання [3, с. 24].

Логопеди, у свою чергу, здійснюють роботу над розвитком мовлення дітей, корекцією фонетико-фонематичних порушень, формуванням граматичних та лексичних навичок. Їхня діяльність є особливо важливою для учнів із затримкою мовного розвитку, дислексією, заїканням та іншими порушеннями мовлення. Заняття сприяють не лише покращенню комунікативних навичок, а й розвитку когнітивних функцій, які безпосередньо впливають на успішність навчання [9].

Психологи у складі інклюзивної команди відповідають за оцінку психоемоційного стану дітей, підтримку адаптаційних процесів та розвиток соціальних навичок. Вони проводять діагностику рівня тривожності, самооцінки, мотивації до навчання, виявляють індивідуальні потреби та розробляють програми психологічного супроводу. Психологічна підтримка «дає змогу учням

відчувати себе безпечно в класі, знижує ризик соціальної ізоляції та сприяє розвитку позитивної самоідентичності» [26, с. 23].

Соціальні педагоги здійснюють роботу з родинами дітей, допомагають налагоджувати співпрацю між школою та батьками, забезпечують соціальний супровід учнів та організують додаткові заходи для їхньої інтеграції. Їхня діяльність особливо важлива у сільській місцевості, де часто відчувається дефіцит соціальної підтримки та ресурсів для сімей дітей з ООП. Взаємодія соціального педагога з батьками та громадою сприяє формуванню позитивного ставлення до інклюзії та розвитку інклюзивного середовища [36, с. 74].

Кадрове забезпечення інклюзивного навчання також охоплює наявність методистів, які підтримують педагогів у розробці диференційованих програм, підборі спеціалізованих матеріалів та плануванні освітнього процесу. У сільській місцевості їхня роль є критичною, оскільки доступ до сучасних методичних ресурсів може бути обмеженим. Регулярні консультації та методична підтримка дають змогу вчителям ефективно реалізовувати інклюзивні підходи у навчанні.

Супутньою проблемою є й недостатній кадровий потенціал на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості України. Він визначається не лише наявністю відповідних фахівців, а й якістю їхньої підготовки та професійної компетентності. Такий потенціал визначає здатність школи організувати диференційоване навчання, створити безпечне та комфортне середовище, підтримати соціалізацію та розвиток кожного учня. Кваліфіковані фахівці дають змогу реалізовувати інклюзивні практики, забезпечувати комплексний підхід до навчання та розвитку дітей з ООП, а також сприяти формуванню позитивного ставлення до інклюзії у педагогічному колективі.

Одним із чинників ефективної організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості України є фінансове забезпечення. Наявність достатніх ресурсів впливає на можливість створення умов, необхідних для якісного навчання дітей з ООП, включаючи придбання навчальних матеріалів, спеціального обладнання, дидактичних засобів та адаптованих навчальних програм. Фінансування також визначає рівень забезпеченості школи кваліфікованими кадрами. Заробітна плата

асистентів вчителя, логопедів, психологів та інших спеціалістів безпосередньо залежить від бюджету навчального закладу. Високий рівень фінансової підтримки дає змогу залучати професійних фахівців, організувати курси підвищення кваліфікації та оплачувати участь у семінарах і тренінгах, що сприяє підвищенню якості інклюзивного навчання [43, с. 2].

Сільські школи потребують коштів на будівництво пандусів, встановлення підйомників, спеціально обладнаних санвузлів та кабінетів для корекційних занять. Відсутність фінансових ресурсів ускладнює забезпечення доступності навчального середовища для всіх учнів, що негативно впливає на реалізацію принципу рівності в освіті. Фінансове забезпечення також охоплює видатки на навчальні посібники, дидактичні матеріали та адаптовані навчальні програми для дітей з різними порушеннями. Високоякісні матеріали та сучасні методичні засоби сприяють формуванню мотивації до навчання, розвитку соціальних навичок учнів, підвищують ефективність роботи педагогів. Важливими є кошти на організацію додаткових занять і корекційних програм, таких як логопедичні, психологічні чи соціально-педагогічні послуги. Адекватне фінансування дає змогу проводити індивідуальні та групові заняття, забезпечуючи комплексну підтримку дітей з ООП [47, с. 25-26].

Контроль за якістю психолого-педагогічного супроводу – також один із чинників організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Адміністрація школи, виконуючи функції керівника освітнього процесу, повинна забезпечувати систематичний моніторинг діяльності психологів, логопедів, асистентів вчителя та інших фахівців, залучених до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Регулярний контроль дає змогу оцінювати відповідність корекційних та навчальних заходів потребам конкретних учнів, своєчасно виявляти проблеми у взаємодії педагогів та дітей, а також визначати ефективність застосовуваних методик і програм. Важливо, щоб адміністрація не лише формально перевіряла роботу фахівців, а й брала участь у системному аналізі результатів психолого-педагогічного супроводу, оцінюючи прогрес учнів та коригуючи підтримку.

Особлива увага приділяється контролю планування індивідуальних навчальних програм та корекційних занять. Адміністрація повинна перевіряти наявність чітких цілей, обґрунтованості методик, регулярності проведення занять та відповідності змісту потребам конкретних учнів. Це забезпечує цілісність освітнього процесу та унеможливорює виникнення ситуацій, коли діти з ООП не отримують необхідної підтримки. Крім того, контроль охоплює організацію зворотного зв'язку з батьками, педагогами та самими учнями. Адміністрація має систематично збирати дані про ефективність роботи фахівців, реагувати на зауваження та пропозиції, а також координувати взаємодію різних учасників освітнього процесу для досягнення результату. Ефективний контроль за психолого-педагогічним супроводом передбачає проведення внутрішніх аудитів, атестацій та методичних об'єднань, спрямованих на підвищення кваліфікації педагогічного персоналу [41, с. 25].

До чинників реалізації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості відносять і партнерство з батьками та організацію закладом освіти ефективного зворотного зв'язку. В умовах інклюзії взаємодія між школою та родиною набуває особливого значення, оскільки батьки виступають активними учасниками освітнього процесу та безпосередніми спостерігачами прогресу своїх дітей. Залучення батьків до планування та організації навчання дає змогу створювати індивідуальні освітні траєкторії, що враховують особливості розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами. Регулярні консультації, батьківські збори та індивідуальні зустрічі з педагогами сприяють обговоренню досягнень, труднощів та методів підтримки учнів з ООП [52, с. 122].

Зворотний зв'язок є важливим інструментом, що дає змогу батькам отримувати інформацію про успішність дитини, ефективність застосовуваних педагогічних та корекційних методик, а також вносити власні пропозиції щодо організації освітнього процесу. Крім того, систематичний обмін інформацією допомагає педагогам більш точно оцінювати потреби учнів та своєчасно коригувати освітні стратегії. Тому школи повинні активно працювати над

створенням атмосфери взаємоповаги та партнерства, де думка батьків враховується у прийнятті рішень щодо інклюзивного навчання.

Партнерство з батьками також передбачає спільну участь у моніторингу прогресу дитини та оцінюванні результатів психолого-педагогічного супроводу. Це дає змогу не лише підвищувати якість освітніх послуг, а й зміцнювати відповідальність батьків за успішність та соціалізацію дитини. Важливою складовою є також використання сучасних засобів комунікації, таких як електронні щоденники, месенджери або онлайн-консультації, що дає змогу підтримувати регулярний зворотний зв'язок, навіть у випадках обмеженого доступу батьків до школи через відстань або інші обставини [56, с. 71].

Аналіз зарубіжного досвіду організації інклюзивного навчання на рівні початкової освіти у сільській місцевості також вказує на схожі проблеми. Зокрема, в сільських школах Південної Індії ця проблема є особливо актуальною через обмежені ресурси, низьку освітню обізнаність населення та поширену соціальну стигму щодо інвалідності. Одним із чинників, що впливає на успішну організацію інклюзивного навчання, є ставлення вчителів до дітей із ООП. Вчителі часто сприймають дітей з інвалідністю як «інших», що формує диференційоване ставлення та створює додаткові бар'єри для їхнього включення в освітній процес. Соціальні установки, що панують у сільських громадах, посилюють стигматизацію, а батьки часто відчують сором або невпевненість щодо здатності своїх дітей навчатися у загальноосвітньому класі. Також вчителі у сільських школах часто не мають спеціальної освіти щодо роботи з дітьми з особливими потребами і обмежені у ресурсах для проведення навчання.

В Індії роль спеціалістів із реабілітації та неурядових організацій також є важливою складовою ефективної інклюзії. Організації на кшталт «Амар Сева Сангам» у окрузі Тенкасі забезпечують цілісну підтримку, поєднуючи роботу вчителів, батьків та фахівців з реабілітації, що сприяє готовності дітей до школи та їхньому включенню у освітній процес. Така зовнішня підтримка допомагає подолати ресурсні обмеження шкіл у сільських регіонах та забезпечує системну інтеграцію дітей з інвалідністю у навчальне середовище.

Вчителі наголошують, що просто присутність дітей з інвалідністю у класі не гарантує їхньої інклюзії; необхідно одночасно навчати інших учнів розумінню та прийняттю різних здібностей, що знижує ризик цькування та ізоляції. Програми раннього втручання та психологічної підтримки допомагають дітям адаптуватися до навчального середовища та сприяють їхній подальшій інтеграції в суспільство. Проте ієрархічність індійського суспільства, поширені стереотипи щодо інвалідності та обмежена освітня обізнаність серед батьків і громади створюють додаткові бар'єри для інклюзії. Усунення цих перешкод вимагає систематичної роботи з громадою, проведення просвітницьких кампаній та заохочення участі батьків у навчальному процесі. Особливе значення має розробка шкільних програм підвищення обізнаності про інклюзію, які базуються на доказах та враховують культурний та соціальний контекст регіону [84].

Цікавим є досвід організації інклюзивного навчання в початкових класах загальної середньої освіти у сільській місцевості Африки. Важливим аспектом є розуміння вчителями концепції інклюзії та її практичного впровадження в масових класах. Так, більшість вчителів у сільських школах Лімпопо мають вузьке або фрагментарне уявлення про інклюзивну освіту, часто зводячи її до фізичної інтеграції учнів з інвалідністю, не враховуючи різноманіття соціально-економічних, культурних, мовних потреб учнів. Другим чинником є педагогічна компетентність та професійна підготовка вчителів. Багато сільських педагогів мають недостатній досвід роботи в інклюзивному середовищі та обмежений доступ до спеціалізованих програм підвищення кваліфікації. Наприклад, 89% сільських вчителів ніколи не користувалися індивідуальними планами підтримки, що передбачені політикою SIAS. Відсутність навчання з питань адаптації навчальної програми та використання універсального дизайну для навчання зумовлює низьку готовність педагогів до ефективного впровадження інклюзії. Важливим чинником є матеріально-технічне забезпечення та ресурси навчального середовища. Сільські школи часто стикаються з переповненими класами, що налічують від 60 до 80 учнів, дефіцитом дидактичних матеріалів та допоміжних технологій, таких як машини Брайля або адаптовані підручники. Жорсткі навчальні програми, наприклад CAPS, не передбачають гнучкості

темпів навчання, що унеможлиблює диференційований підхід до учнів з різним рівнем здібностей. Відповідно, фізичне та матеріальне середовище створює додаткові бар'єри для педагогів, які прагнуть застосовувати інклюзивні стратегії.

Важливим чинником є ставлення педагогів до інклюзії. У сільських школах існують стереотипи щодо здібностей учнів, а інклюзія часто сприймається як додаткове навантаження. Багато вчителів обмежують розуміння інклюзії лише інтеграцією дітей з фізичними або ментальними вадами, ігноруючи інші аспекти різноманіття, такі як бідність, мова чи культурні відмінності. Це призводить до педагогіки виживання, коли пріоритетом стає виконання навчальної програми, а не забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів. Відсутність мобільних команд підтримки DBST у віддалених районах, недостатня координація між школами та політикою, а також обмежена підтримка з боку місцевих органів управління освітою ускладнюють реалізацію інклюзивних практик. Наприклад, у деяких районах одна команда DBST обслуговує понад 50 шкіл, що затримує оцінювання та впровадження індивідуальних планів підтримки [86].

Організація інклюзивного навчання в початкових класах загальної середньої освіти у сільській місцевості США також потребує врахування низки чинників. Історичний контекст інклюзивної освіти свідчить про поступову еволюцію від сегрегованих форм до принципу найменш обмежувального середовища (LRE), який передбачає забезпечення доступу учнів з інвалідністю до загальноосвітніх класів настільки, наскільки це можливо. Закон про освіту осіб з інвалідністю (IDEA) встановлює право кожного учня на безкоштовну і належну освіту у контексті загальної школи, проте його реалізація у сільських школах часто ускладнюється обмеженістю людських і матеріальних ресурсів. Зокрема, учні з розширеними потребами у підтримці (ESN), серед яких особи з аутизмом, інтелектуальною недостатністю та множинною інвалідністю, залишаються непропорційно представленими у сегрегованих середовищах, що обмежує їх доступ до академічного контенту та соціальної інтеграції [85].

Важливим чинником організації інклюзивного навчання є кадрове забезпечення. У сільських школах часто спостерігається дефіцит кваліфікованих вчителів спеціальної освіти, що зумовлено низькою кількістю програм

підготовки педагогів для роботи в такій місцевості, обмеженими можливостями професійного розвитку та низьким рівнем матеріального стимулювання. Спеціальні педагоги у сільських школах нерідко виконують кілька ролей одночасно, що підвищує ризик професійної ізоляції та вигорання. Тому ефективна організація інклюзивного навчання потребує стратегій залучення та утримання педагогів, включно з пропозиціями стимулів, наставництва та розвитку спільнот професійної практики [67].

Контекст сільської громади також визначає можливості інклюзивної освіти. Тісні соціальні зв'язки між школою та громадою можуть стати ресурсом для підтримки учнів з інвалідністю, формування сприятливого шкільного клімату та залучення батьків до освітнього процесу. Водночас ідеалізоване бачення сільської спільноти може маскувати наявні соціальні нерівності та створювати перешкоди для реалізації інклюзії, якщо адміністрація школи не враховує різноманітність потреб учнів. Сільські школи часто стикаються з обмеженими бюджетами, що ускладнює забезпечення доступу до навчальних матеріалів, допоміжних технологій та адаптованих приміщень.

Необхідно також враховувати правові та політичні чинники інклюзивної освіти в сільській місцевості. Федеральне законодавство, зокрема IDEA, встановлює обов'язкові стандарти для інклюзивного навчання, але його реалізація у сільських умовах може бути ускладнена через обмежену автономію шкіл та специфіку регіонального фінансування. Важливо, щоб адміністрації шкіл та освітні органи розробляли локальні стратегії, які враховують як вимоги законодавства, так і унікальні потреби місцевої громади [85].

Цікавою для України є організація інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості Словаччини. Одним із ключових аспектів є законодавче та стратегічне забезпечення інклюзії, яке створює формальні умови для реалізації принципів рівного доступу до освіти для всіх учнів. У контексті Словаччини це проявляється через закріплення інклюзивної освіти у національних законах, таких як «Закон про виховання та освіту» та рамкові документи, зокрема «Стратегія інклюзивного підходу у вихованні та освіті до 2030 року». Проте, як показують дані Державної шкільної

інспекції за 2023–2024 навчальний рік, нормативна база лише частково забезпечує ефективну організацію інклюзії, оскільки практичне впровадження стикається з численними бар'єрами [25].

На рівні кадрового забезпечення організація інклюзивного навчання в Словаччині залежить від наявності кваліфікованих педагогів, асистентів учителів, шкільних психологів та спеціальних педагогів. У сільській місцевості спостерігається дефіцит таких фахівців, що суттєво обмежує можливості для надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами. Хоча більшість педагогів проходять курси підвищення кваліфікації в сфері інклюзії, реальне застосування отриманих знань у навчальному процесі часто є недостатнім. Асистенти вчителів виконують переважно допоміжні функції, не забезпечуючи активної взаємодії з учителем і не стимулюючи самостійність учнів. Цей кадровий дефіцит створює додаткові труднощі у реалізації індивідуальних освітніх програм та знижує ефективність навчання в цілому.

Соціокультурні чинники також відіграють важливу роль у організації інклюзивного навчання. У сільських школах зберігаються стійкі стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами і представників маргіналізованих етнічних груп, таких як ромські громади. Ці упередження проявляються як серед учителів, так і серед учнів, що ускладнює формування інклюзивного шкільного клімату. Результати опитувань демонструють низький рівень емпатії та готовності співпрацювати з однолітками, які потребують додаткової підтримки. Відсутність культури солідарності й взаємопідтримки у класах сприяє ізоляції вразливих учнів і перешкоджає їхньому повноцінному соціальному розвитку.

Інфраструктурні умови навчальних закладів сільської місцевості є ще одним критичним чинником, оскільки більшість шкіл не забезпечені безбар'єрними умовами всередині будівель, а доступ до сучасного навчального обладнання та адаптованих освітніх матеріалів обмежений. Архітектурні та технічні обмеження фізично ізолюють учнів з інвалідністю та знижують їхню автономність у навчальному процесі. Водночас недоступність ресурсів у сільській місцевості ускладнює впровадження сучасних методик інклюзивного навчання та використання диференційованого підходу [25].

Отже, серед чинників організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти як у сільській місцевості України, так і за кордоном виділяють готовність педагогічного колективу до інклюзії, кадровий потенціал та якість підготовки асистентів учителя, психологів, логопедів та інших фахівців, а також наявність належного інклюзивного середовища з безбар'єрною архітектурою та адаптованими навчальними ресурсами. Важливим чинником є достатнє фінансове забезпечення, що дає змогу реалізовувати програми підтримки учнів і забезпечувати необхідні матеріальні та технічні умови. Контроль за якістю психолого-педагогічного супроводу з боку адміністрації сприяє системності та ефективності інклюзивного процесу, а активне партнерство з батьками та організація регулярного зворотного зв'язку забезпечують узгодження дій усіх учасників освітнього середовища. Досвід закордонних систем освіти показує, що інтеграція цих чинників у комплексну стратегію інклюзії сприяє не лише академічному прогресу дітей з ООП, а й їх соціалізації, розвитку комунікативних навичок та самостійності, що є актуальним і для українських сільських шкіл. Загалом, успішна організація інклюзивного навчання потребує гармонійного поєднання педагогічної, матеріально-технічної, кадрової та соціальної складових, адаптованих до конкретного контексту навчального закладу.

### **Висновки до першого розділу**

1. Інклюзивна освіта – це система, яка поєднує адаптовані навчальні програми, індивідуальні плани розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх комплексний психолого-педагогічний і корекційно-реабілітаційний супровід, а також консультування батьків та. Важливим є значення міждисциплінарної співпраці вчителів, фахівців і батьків, формування безбар'єрного освітнього середовища, розвитку соціальної компетентності, толерантності та взаємоповаги серед усіх учасників освітнього процесу. Інклюзивне середовище визначено як цілісну систему, що забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримку учнів, стимулює розвиток когнітивних,

соціальних, комунікативних та емоційних компетенцій, сприяє соціальній інтеграції та формуванню позитивного досвіду міжособистісної взаємодії дітей з різними освітніми потребами.

2. Охарактеризовано нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі. Доведено достатність нормативно-правової бази інклюзивного навчання у початковій школі, що забезпечує комплексне врегулювання питань доступності освітніх послуг, підготовки педагогічних кадрів, організації освітнього процесу та створення безпечного і доступного середовища для дітей з ООП.

3. Виявлено чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за кордоном, серед яких – готовність педагогічного колективу школи до інклюзії, кадровий потенціал та якість підготовки асистентів учителя, психологів, логопедів та інших вузьких фахівців, наявність інклюзивного середовища з безбар'єрною архітектурою та адаптованими навчальними ресурсами, достатнє фінансове забезпечення, що дає змогу реалізовувати програми підтримки учнів і забезпечувати необхідні матеріальні та технічні умови, контроль за якістю психолого-педагогічного супроводу з боку адміністрації, активне партнерство з батьками та організація регулярного зворотного зв'язку з ними.

## **РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА РІВНІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ**

### **2.1. Аналіз стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості**

В умовах реформування освітньої системи особливої уваги потребує питання доступності й якості навчання для дітей, що проживають у сільській місцевості, де освітні ресурси та можливості часто є обмеженими. Саме тому аналіз стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти набуває важливого значення, адже він дає змогу виявити реальні умови створення безбар'єрного освітнього середовища, оцінити ефективність наявної інфраструктури, кадрового забезпечення, методичного супроводу та взаємодії з родинами дітей з особливими освітніми потребами.

Для вивчення стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості нами було проведено комплексне опитування різних учасників освітнього процесу. Зокрема, було опитано адміністрацію сільських шкіл Львівського району, де на рівні початкової ланки загальної середньої освіти функціонують інклюзивні класи, з метою виявлення організаційних, кадрових та ресурсних аспектів впровадження інклюзії. Крім того, дослідження охопило вчителів та асистентів вчителів, які безпосередньо працюють в інклюзивних класах, що дозволило отримати дані про педагогічну практику, рівень підготовки персоналу та методи підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Значну увагу було приділено опитуванню батьків, діти яких навчаються в інклюзивних класах, для оцінки їхньої взаємодії зі школою, задоволеності організацією освітнього процесу та ефективністю психолого-педагогічного супроводу. Вважаємо, що такий комплексний підхід забезпечив багатогранне бачення стану інклюзивного навчання та дозволив врахувати позиції всіх ключових стейкхолдерів у процесі дослідження.

Зокрема, для опитування адміністрації шкіл сільської місцевості, де функціонують інклюзивні класи, з метою виявлення проблем та особливостей організації інклюзивного навчання у початкових класах, нами була розроблена анкета (Додаток А). Вона містить 20 запитань, які охоплюють основні чинники, що впливають на ефективність інклюзії: порушення дітей, інклюзивне середовище, підготовку педагогів, кадрове забезпечення, фінанси, контроль за психолого-педагогічним супроводом та партнерство з батьками. Структура анкети передбачає як відкриті, так і закриті запитання, які охоплюють перелік категорій дітей з особливими освітніми потребами, труднощі у навчанні, рівень підготовки педагогів і спеціалістів, наявність обладнання та матеріалів, фінансові обмеження, а також організацію контролю та зворотного зв'язку з батьками.

Детальна інструкція до анкети спрямована на те, щоб респонденти давали максимально повні та обґрунтовані відповіді, одночасно використовуючи шкалу оцінок там, де необхідно стандартизувати дані. Варіанти відповідей дають змогу адміністрації швидко оцінити рівень забезпечення інклюзії у школі, при цьому відкриті поля дають можливість уточнити специфічні проблеми, наприклад брак фахівців, складність адаптації навчального середовища, труднощі у партнерстві з батьками та ін. У підсумку, анкета виявилася ефективним інструментом для комплексної оцінки стану інклюзивного навчання та визначення пріоритетних напрямів розвитку і підтримки інклюзивних практик у сільській місцевості.

Пораналізуємо результати опитування 10 представників адміністрації шкіл сільської місцевості, де функціонують інклюзивні класи. Опитування директорів таких шкіл показало, що у кожному інклюзивному класі навчається здебільшого 1–2 дитини з особливими освітніми потребами. Загальна кількість таких дітей у школах невелика і становить від 2 до 5 осіб, що створює специфічні умови організації освітнього процесу. За даними адміністрації, найбільш поширеними вадами є порушення інтелектуального розвитку (80 % класів мають таких учнів), порушення опорно-рухового апарату (50 %), аутизм (30 %), порушення слуху та зору зустрічаються рідше (20 %). У 10 % випадків у сільській школі навчаються

діти з комбінованими порушеннями, що переважно потребують індивідуального підходу та тісної співпраці з педагогами та спеціалістами.

На думку адміністрації, основними труднощами, з якими стикаються сільські школи, є брак кваліфікованих педагогів, особливо тих, хто має досвід роботи з конкретними порушеннями (60 %), а також недостатня кількість спеціалістів – логопедів, психологів, соціальних педагогів (70 %). Крім того, обмежене фінансування (80 %) ускладнює придбання адаптованих навчальних матеріалів та спеціального обладнання. Індивідуальне планування освітнього процесу здійснюється повністю лише у 40 % класів, частково – у 50 %, і взагалі не проводиться – у 10 %. Брак інформації про особливості навчання дітей із різними порушеннями відчують 60 % директорів.

Щодо інклюзивного середовища та безбар'єрності, то, за словами директорів шкіл сільської місцевості, де на рівні початкової ланки функціонують інклюзивні класи, лише 20 % шкіл повністю обладнані пандусами, підйомниками та спеціально облаштованими туалетами, 50 % – частково, і 30 % – взагалі не забезпечені через фізичні та архітектурні обмеження старих будівель. Комфортне навчальне середовище в інклюзивних класах створене повністю у 30 % випадків, частково – у 50 %, і не створене – у 20 % випадків. Основними складнощами, на думку директорів, є брак фінансування (80 %), архітектурні обмеження (60 %) та недостатня кількість обладнання (50 %).

Що стосується готовності педагогів, то директори шкіл сільської місцевості, де на рівні початкової ланки функціонують інклюзивні класи, стверджують, що усі вчителі проходять спеціальну підготовку лише у 30 % шкіл, частково – у 50 %, і не проходять підготовку – у 20 %. Лише 40 % педагогів повністю володіють методиками інклюзивного навчання та адаптації програм, 50 % – частково, і недостатньо – 10 %. Труднощі вчителів пов'язані з високим навантаженням навіть при невеликій кількості дітей (60 %), брак досвіду роботи з певними порушеннями (70 %) та недостатню методичну підтримку (50 %).

Кадрове забезпечення інклюзивних класів, на думку директорів шкіл сільської місцевості, де на рівні початкової ланки функціонують інклюзивні класи, є обмеженим: повне забезпечення асистентами, логопедами, психологами

лише у 30 % шкіл, частково – у 50 %, і відсутнє – у 20 %. Рівень професійної підготовки спеціалістів повністю відповідає потребам дітей лише у 20 % випадків, частково – у 60 %, і не відповідає – у 20 %. Основними проблемами є нестача спеціалістів (70 %), висока плинність кадрів (40 %) та віддаленість від НРЦ (60 %). Регулярне підвищення кваліфікації та методична підтримка надається тільки у 30 % шкіл, частково – у 50 %, і не надається – у 20 %.

За словами директорів шкіл сільської місцевості, де на рівні початкової ланки функціонують інклюзивні класи, фінансування інклюзивного навчання є недостатнім у більшості шкіл: лише 20 % повідомили про повне забезпечення, 50 % – часткове, і 30 % – взагалі недостатнє. Основні фінансові обмеження – брак коштів на обладнання (80 %), дидактичні матеріали (70 %), а також на додаткових спеціалістів (60 %). При цьому контроль за психолого-педагогічним супроводом здійснюється систематично лише у 40 % шкіл, частково – у 50 %, і не здійснюється – у 10 %. Зворотний зв'язок із батьками реалізовано регулярно у 30 % випадків, частково – у 50 %, і відсутній – у 20 %. Основні труднощі у партнерстві з батьками пов'язані з низькою залученістю (70 %), недостатньою комунікацією (50 %) та організацією спільних заходів (40 %).

Таким чином, опитані директори шкіл сільської місцевості, де на рівні початкової ланки функціонують інклюзивні класи, стверджують, що проблеми інклюзивного навчання у сільських школах залишаються істотними: обмежене фінансування, дефіцит кваліфікованих кадрів, недостатня безбар'єрність середовища, слабка методична підтримка та обмежена співпраця з батьками. Ці фактори підкреслюють потребу в системній підтримці шкіл на рівні ОТГ та НРЦ, а також у підвищенні професійної компетентності педагогів та спеціалістів.

Також було опитано 20 вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості. Для цього використано спеціально розроблену анкету (Доодаток Б), яка дає змогу комплексно вивчити стан організації інклюзивного навчання, виявити проблеми та особливості роботи у класах з дітьми з особливими освітніми потребами. Анкета для вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості складеться із 20 питань, що охоплюють усі основні аспекти інклюзії: порушення дітей та труднощі їх

навчання, готовність педагогів, наявність та підготовку асистентів і спеціалістів, створення адаптованого і безбар'єрного навчального середовища, фінансове забезпечення, контроль за психолого-педагогічним супроводом, а також взаємодію з батьками. Анкета складається із закритих та відкритих питань із запропонованими варіантами відповідей, що дає змогу респондентам надати точні та структуровані дані, водночас залишаючи можливість коментувати специфічні проблеми та труднощі, характерні для сільських шкіл.

Слід враховувати, що особлива увага у формуванні анкети приділена специфіці сільської місцевості, де часто спостерігаються обмеження у кадровому і фінансовому забезпеченні, а також віддаленість від навчально-реабілітаційних центрів. Питання спрямовані на виявлення практичних проблем у забезпеченні інклюзивного навчання, таких як недостатня кількість спеціалістів, брак методичних матеріалів, обмежені можливості для адаптації навчального середовища та складнощі у взаємодії з батьками. Така анкета дає змогу систематизувати інформацію щодо основних бар'єрів і ресурсів, що впливають на ефективність інклюзії, та надає основу для розробки рекомендацій щодо вдосконалення практики роботи в інклюзивних класах сільських шкіл.

Опитування вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості показало, що у більшості класів присутні діти з порушеннями інтелекту – 70 %, з розладами аутистичного спектру – 30 %, діти з порушеннями опорно-рухового апарату – 40 %, порушення слуху та зору зустрічаються у 15 % випадків, інші категорії – 5 %. Основні труднощі, на які вказали респонденти, пов'язані з адаптацією навчальних програм (65 %), поведінковими труднощами учнів (55 %), комунікативними обмеженнями (50 %) та фізичними бар'єрами (40 %). Брак інформації про специфіку навчання різних порушень відчувають 60 % педагогів, частково – 30 %, і лише 10 % вважають, що інформації достатньо.

Індивідуальне планування освітнього процесу на належному рівні, за словами вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості, здійснюється завжди лише у 35 % класів, частково – у 65 %. Комфортне та безбар'єрне навчальне середовище в закладі освіти повністю забезпечене в 25 % випадків, частково – у 50 %, і відсутнє – у 25 %. Спеціальні

засоби для дітей з фізичними обмеженнями наявні у достатній кількості лише в 20 % класів, частково – у 40 %, і зовсім відсутні – у 40 %. Вчителі вважають, що умови дають змогу реалізувати інклюзію повноцінно лише у 25 % випадків, частково – у 50 %, і не дають змогу – у 25 %.

Опитані вчителі та асистенти вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості стверджують, що методичну підтримку від адміністрації отримують регулярно 35 % із них, частково – 50 %, і не отримують – 15 %. Спеціальну підготовку пройшли повністю 40 % опитаних респондентів, частково – 45 %, і не проходили – 15 %. Повністю володіють методиками адаптації навчальних програм 35 %, частково – 50 %, і не володіють – 15 %.

Щодо кадрового забезпечення, то, за словами вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості усі необхідні спеціалісти (асистенти, логопеди, психологи) присутні лише у 20 % класів, частково – у 50 %, і відсутні – у 30 %. Рівень підготовки спеціалістів відповідає потребам дітей повністю у 25 % випадків, частково – у 50 %, і не відповідає – у 25 %. Основні проблеми кадрового забезпечення – недостатня кількість фахівців (60 %), плинність кадрів (35 %), віддаленість від НРЦ (40 %). Регулярне підвищення кваліфікації та методична підтримка вчителям та асистентам інклюзивних класів у сільській місцевості надається 30 %, частково – 50 %, і не надається – 20 %.

Важливо, що фінансування для дидактичних матеріалів і спеціального обладнання, як стверджують вчителі та асистенти вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості, є достатнім у 20 % випадків, частково – у 50 %, і недостатнім – у 30 %. Найбільше на якість навчання впливають обмеження щодо сучасних дидактичних матеріалів (70 %), недостатнє обладнання класів (60 %) та відсутність коштів на підвищення кваліфікації (50 %).

Слід враховувати, що контроль за психолого-педагогічним супроводом учнів, на думку вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості, здійснюється систематично у 40 % шкіл, частково – у 50 %, і не здійснюється – у 10 %. Зворотний зв'язок з батьками налагоджено систематично лише у 35 % випадків, частково – у 50 %, і відсутній – у 15 %. Основні труднощі у партнерстві з батьками – низька зацікавленість (65 %), відсутність регулярного

спілкування (50 %), невідповідність очікувань батьків і можливостей школи у сільській місцевості (40 %).

Найбільш складними для сільської школи факторами, як доводить опитування вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості, є забезпечення інклюзії є брак спеціалістів (70 %), віддаленість НРЦ та центрів підвищення кваліфікації (60 %), фінансові обмеження (65 %), недостатня підготовка педагогів (55 %). Інші проблеми, зокрема організаційні складності та архітектурні обмеження, відзначені у 30 % відповідей.

У підсумку, вчителі та асистенти вчителів інклюзивних класів у сільській місцевості відчують комплекс схожих проблем: недостатнє фінансування, дефіцит кваліфікованих кадрів, обмежену методичну підтримку, фізичні та комунікативні бар'єри, а також проблеми взаємодії з батьками. Такі результати підкреслюють необхідність комплексної підтримки сільських шкіл на рівні адміністрації, НРЦ та ОТГ, а також підвищення ефективності підготовки педагогів та асистентів для роботи в умовах інклюзивного навчання.

Для опитування батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, була створена спеціальна анкета (Додаток В). Вона спрямовувалася на виявлення проблем та потреб у процесі організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки. Анкета містить 20 запитань, що охоплюють такі аспекти, як порушення дітей, адаптоване інклюзивне середовище, готовність педагогів, кадрове забезпечення та професійну підготовку спеціалістів, фінансове забезпечення, контроль за психолого-педагогічним супроводом, партнерство з батьками та залучення НРЦ. Анкета передбачає поєднання закритих запитань із варіантами відповідей і відкритих питань для коментарів, що дає змогу батькам висловити власні спостереження та пропозиції щодо покращення інклюзивного навчання.

Основна увага у анкеті для батьків приділена специфіці сільських шкіл, де часто відчувається нестача ресурсів, обмежене кадрове забезпечення та складності у створенні безбар'єрного середовища. Питання спрямовані на оцінку реального стану інклюзії, рівня задоволеності батьків навчальним процесом та взаємодією зі школою, а також на виявлення значущих проблем у співпраці з

адміністрацією, педагогами та залученими фахівцями. Така анкета дає змогу комплексно оцінити організаційні, методичні та соціальні аспекти інклюзивного навчання у сільській місцевості та визначити пріоритетні напрямки для вдосконалення освітньої практики інклюзивних класів у сільській місцевості.

Опитування батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, показало, що серед дітей, які навчаються в інклюзивних класах, 60 % мають порушення інтелекту, 25 % – розлади аутистичного спектру, 20 % – фізичні порушення, по 10 % мають порушення слуху та зору, інші категорії зустрічаються у 5 % випадків. Батьки дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, зазначають, що основними труднощами в їх навчанні є проблеми з адаптацією до умов класу і школи (50 %), складності у взаємодії з іншими, нормотиповими учнями (45 %), недостатня підтримка педагогів (40 %), а також брак спеціалізованих засобів навчання (35 %).

Рівень індивідуальної підтримки задовольняє повністю лише 35 % батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, частково – 50 %, і не задовольняє – 15 %. Батьки оцінюють обізнаність педагогів щодо особливостей навчання їхньої дитини як повну у 40 % випадків, частково – у 45 %, і недостатню – у 15 %. Щодо безбар'єрного середовища, лише 30 % шкіл повністю обладнані пандусами та підйомниками, 40 % частково, а 30 % – не обладнані; спеціально обладнані туалети та санітарні кімнати є у 25 % шкіл, частково – у 50 %, і відсутні – у 25 %.

Що стосується комфортності класного середовища, то воно оцінюється позитивно 35 % батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, частково – 45 %, і некомфортно – 20 %. Більшість батьків (40 %) вважають, що педагоги достатньо готові до роботи з дітьми з ООП, частково – 45 %, і недостатньо – 15 %. У 30 % класів присутні усі необхідні спеціалісти (асистент вчителя, логопед, психолог), у 45 % – частково, і у 25 % – відсутні. Рівень підготовки спеціалістів повністю відповідає потребам дитини у 35 %, частково – 50 %, і не відповідає – 15 %.

Слід враховувати, що, за словами батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, індивідуальні корекційні заняття отримує достатньо 35 % дітей, частково – 50 %, і недостатньо – 15 %. За оцінкою батьків, ресурсів для інклюзивного навчання вистачає у 30 % шкіл, частково – 50 %, і недостатньо – 20 %. Фінансування для забезпечення інклюзії задовольняє повністю лише 25 %, частково – 50 %, і не задовольняє – 25 % батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки. Регулярний контроль за психолого-педагогічним супроводом, на їх думку, здійснюється у 35 % випадків, частково – 50 %, і не здійснюється – 15 %. Підтримку з боку адміністрації батьки оцінюють як достатню у 30 %, частково – 50 %, і недостатню – 20 % батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки,.

Щодо комунікації з батьками дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, то 40 % батьків відчувають ефективний зворотний зв'язок з педагогами, 45 % – частково, і 15 % – недостатній. Достатню інформацію про програми та методи інклюзивного навчання мають 30 % батьків, частково – 50 %, і не мають – 20 %. Співпраця школи з НРЦ та іншими фахівцями оцінюється як ефективна у 35 %, частково – 50 %, і неефективна – 15 %.

Основні проблеми у навчанні дітей, на думку батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, охоплюють недостатню підтримку педагогів (50 %), брак спеціалістів (45 %), недостатнє обладнання та матеріали (40 %), а також складнощі у взаємодії з однолітками (35 %). Пропозиції батьків дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, зосереджені на підвищенні рівня підготовки педагогів таких шкіл, забезпеченні школи сучасними дидактичними матеріалами та навчальним обладнанням, регулярній участі вузьких спеціалістів у корекційній роботі з дитиною та активнішій комунікації з батьками.

У підсумку, батьки дітей, які навчаються в інклюзивних класах сільських шкіл на рівні початкової ланки, висловлюють занепокоєння щодо обмежених ресурсів сільських шкіл, нестачі спеціалістів, недостатньої підготовки педагогів, обмеженого безбар'єрного середовища та слабкої організації індивідуальної

підтримки. Такі результати підтверджують висновки опитування педагогів та акцентують необхідність комплексного підходу до підтримки інклюзії на рівні сільської школи, адміністрації та регіональних центрів.

Порівняємо результати трьох груп респондентів – адміністрації, вчителів та батьків щодо стану організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

1. Особливі освітні потреби дітей та індивідуальний підхід: адміністрація стверджує, що у 80% шкіл інклюзивні класи налічують 1–2 дітей із інтелектуальними, фізичними чи соціоадаптаційними труднощами. 60% директорів відзначають потребу у індивідуальному плануванні освітнього процесу. Вчителі та асистенти, зокрема 75% з них, зазначають, що навчальні програми потребують значної адаптації під кожного учня; лише 40% педагогів регулярно здійснюють індивідуальне планування. 70% батьків рівень індивідуальної підтримки дітей як частковий або недостатній, підкреслюючи потребу в більшій увазі до особливостей дитини. Тобто у всіх групах опитаних респондентів спостерігається узгоджене бачення необхідності індивідуального підходу, але його реалізація обмежена через малу чисельність дітей і недостатній педагогічний досвід.

2. Інклюзивне середовище та безбар'єрність: 50% директорів оцінюють наявність пандусів та підйомників як часткову; повністю адаптованих туалетів – лише 30%. При цьому 60% вчителів та асистентів зазначають часткову адаптацію класів; 25% повідомляють про повну адаптацію. 65% батьків вважають середовище частково комфортним, а 20% оцінюють його як повністю адаптоване. Тобто всі групи респондентів відзначають обмежену безбар'єрність шкільного середовища, що ускладнює фізичну участь дітей у навчанні.

3. Підготовка педагогів та кадровий потенціал закладу освіти. 70% директорів повідомляють, що лише частина педагогів пройшла спеціальну підготовку; наявність асистентів та спеціалістів оцінюється як часткова у 60% випадків. Вчителі та асистенти (65%) вважають свою підготовку частковою, 50% відчують нестачу методичної підтримки. 55% батьків оцінюють готовність педагогів як часткову, зазначають обмежену кількість фахівців у школі. Тобто

проблеми у підготовці та кадровому потенціалі узгоджуються у всіх групах респонентів; відчуття браку спеціалістів та методичної підтримки спільне для педагогів та батьків.

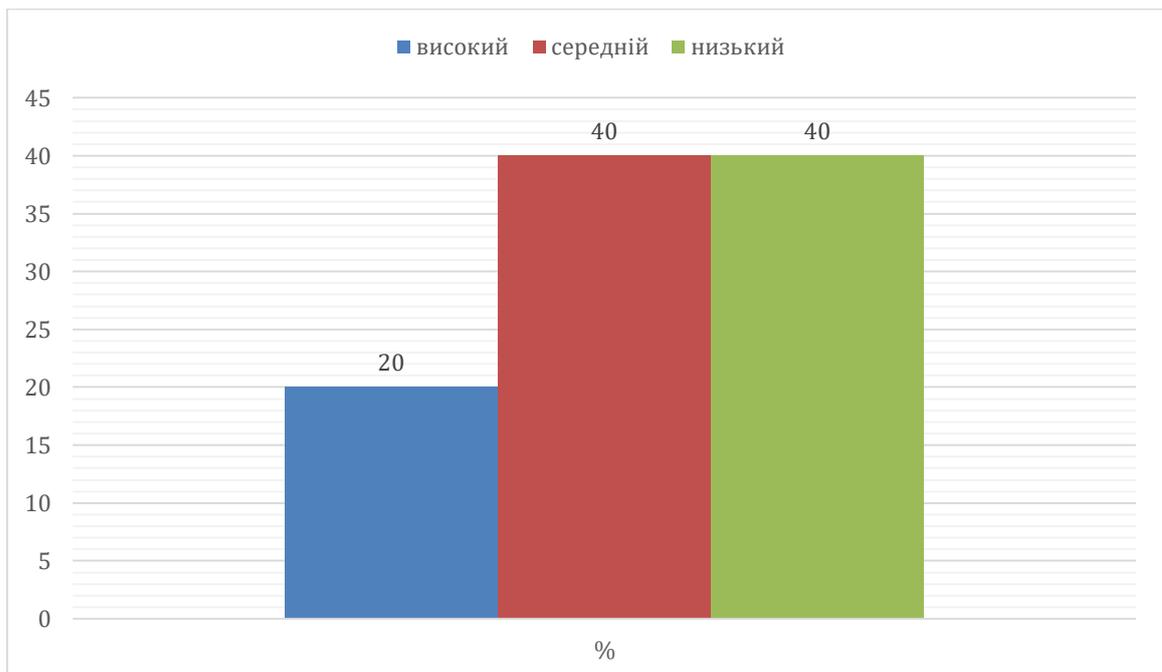
4. Фінансове забезпечення: 60% директорів вважають фінансування недостатнім для повноцінного забезпечення інклюзії; бракує коштів на обладнання, дидактичні матеріали та залучення спеціалістів. Вчителі та асистенти (55%) також відчують дефіцит ресурсів у класі, а 50% вважають фінансування недостатнім. 65% батьків відзначають недостатнє забезпечення матеріалами та обладнанням. Тобто фінансові проблеми помітили представники усіх груп, і вони значно впливають на якість інклюзивного навчання.

5. Контроль за якістю освітнього процесу та партнерство з батьками: 60% директорів оцінюють контроль за психолого-педагогічним супроводом як частковий, 50% відзначають нерегулярний зворотний зв'язок із батьками. Вчителі та асистенти (55%) повідомляють про частковий контроль адміністрації та недостатній зворотний зв'язок. 60% батьків відчують недостатню комунікацію та підтримку, лише 20% задоволені рівнем партнерства. Тобто у сфері контролю за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості та партнерства з батьками спостерігається узгоджена оцінка проблемності, що потребує посилення системи комунікації з батьками та моніторингу з боку директорів.

Опитування показало, що значущою проблемою є інклюзивне середовище та безбар'єрність. Більшість шкіл частково обладнані пандусами, підйомниками та спеціальними санітарними кімнатами. Комфортність класного середовища – підбір меблів, адаптоване освітлення, наочні матеріали – часто оцінюється як часткова або недостатня, що обмежує повноцінну участь дітей у навчанні та соціалізацію. Проблеми також виникають у сфері підготовки педагогів та кадрового потенціалу. Значна частина вчителів має лише часткову спеціальну підготовку для роботи з дітьми з ООП, недостатньо володіє методиками адаптації програм. Асистенти вчителів та спеціалісти (логопеди, психологи) присутні не у всіх школах, їхня кваліфікація та регулярна методична підтримка оцінюються як обмежені. Фінансування є ще одним фактором обмеження:

бракує коштів на обладнання класів, дидактичні матеріали та залучення додаткових спеціалістів, що поглиблює проблему адаптації середовища. Нарешті, контроль за психолого-педагогічним супроводом та партнерство з батьками також залишаються проблемними аспектами. Контроль адміністрації нерегулярний, а зворотний зв'язок із батьками частковий. Батьки відчують недостатню підтримку та комунікацію, що знижує ефективність навчання та створює ризики для соціальної та академічної інтеграції дітей.

На основі опитування адміністрації, вчителів та батьків інклюзивних класів сільських шкіл виокремлено три рівні організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти: високий, середній та низький (рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Рівні організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти, %**

Як бачимо, високий рівень організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості виявлено лише у 20% випадків. Такий рівень характеризується наявністю всіх необхідних ресурсів для повноцінної інклюзії: у школі працюють кваліфіковані асистенти вчителя, логопеди, психологи та інші спеціалісти, навчальне середовище

комфортне та адаптоване до потреб дітей з особливими освітніми потребами, включно з безбар'єрною архітектурою, спеціальними меблями та дидактичними матеріалами. Адміністрація систематично контролює психолого-педагогічний супровід учнів, педагоги здійснюють індивідуальне планування навчання, а співпраця з батьками налагоджена та регулярна. Високий рівень спостерігається у школах, де кількість дітей з ООП невелика, але організаційні та матеріальні умови дають змогу реалізувати інклюзію на високому рівні.

Середній рівень організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості виявлено у 40% випадків. Такий рівень організації інклюзивного навчання відзначається частковим забезпеченням ресурсами та підтримкою. У таких школах наявні асистенти та спеціалісти, але їх кількість обмежена, або кваліфікація потребує підвищення. Навчальне середовище частково адаптоване: можуть бути пандуси, але відсутні спеціальні меблі чи сучасні дидактичні матеріали. Індивідуальне планування та корекційні заняття проводяться не для всіх учнів, методична підтримка адміністрації та зворотний зв'язок з батьками відбуваються нерегулярно. Середній рівень характерний для більшості сільських шкіл, де організаційні зусилля дають змогу забезпечити інклюзію, але обмежені ресурси та віддаленість від НРЦ обмежують її ефективність.

Низький рівень організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості також виявлено у 40% випадків. Такий рівень організації інклюзивного навчання спостерігається у школах із критичною нестачею ресурсів та підтримки. Тут відсутні асистенти та спеціалісти, навчальне середовище не адаптоване, індивідуальне планування та корекційні заняття не проводяться, контроль з боку адміністрації мінімальний або відсутній. Співпраця з батьками слабка або формальна, а фінансові обмеження значно ускладнюють забезпечення потреб дітей. Цей рівень характерний для малих сільських шкіл із обмеженим фінансуванням і невеликою кількістю учнів з ООП, де реалізація інклюзії практично не забезпечується.

Отже, на основі опитування адміністрації шкіл, вчителів, асистентів та батьків можна констатувати, що організація інклюзивного навчання у сільських

школах на рівні початкової ланки загальної середньої освіти має низку суттєвих обмежень. Основними проблемами є необхідність значної індивідуалізації освітнього процесу, часткова адаптація навчального середовища та відсутність повноцінної безбар'єрності, обмежена підготовка педагогів і асистентів, нестача спеціалістів (логопедів, психологів) та недостатнє фінансування для обладнання класів і дидактичних матеріалів. Крім того, контроль за психолого-педагогічним супроводом і ефективна комунікація з батьками на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості здійснюються нерегулярно, що ускладнює реалізацію повноцінної інклюзії та знижує ефективність навчання дітей із різними порушеннями.

## **2.2. Проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості**

В сучасному освітньому просторі дедалі більшого значення набуває забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей та місця проживання. Особливо актуальною ця проблема стає у сільській місцевості, де обмежені ресурси та інфраструктурні труднощі можуть ускладнювати впровадження інклюзивного навчання. Тому на основі результатів опитування, описаних у параграфі 2.1, охарактеризуємо проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти, що дасть нам змогу виявити перешкоди у кадровому забезпеченні, матеріально-технічному оснащенні, методичному супроводі та взаємодії з родинами, а також окреслити шляхи подолання цих проблем задля створення доступного та ефективного освітнього середовища для всіх учнів.

По-перше, це недостатня адаптація освітнього середовища, яка є одним із проблемних аспектів організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. При цьому опитування адміністрації, педагогів та батьків показало, що більшість шкіл лише частково обладнані необхідними для дітей з ООП пандусами, підйомниками, а також

спеціальними санітарними приміщеннями. Це створює серйозні обмеження для дітей з фізичними порушеннями, адже вони не завжди можуть самостійно пересуватися по школі та брати активну участь у навчальному процесі. Відсутність повноцінної безбар'єрності приміщень ускладнює доступ до класів, бібліотеки, спортивного залу та інших навчальних та допоміжних приміщень, що знижує рівень самостійності дітей.

Проблема посилюється через те, що у багатьох сільських школах будівлі старі та не передбачають сучасних архітектурних рішень для дітей з особливими потребами. Навіть наявність пандусів часто не забезпечує безпечну та зручну експлуатацію через вузькі проходи, неадаптовані дверні прорізи та нестачу місця для маневрування крісла колісного. Аналогічно, спеціально обладнані санітарні приміщення присутні не у всіх школах або їхня кількість обмежена, що ускладнює використання туалетів дітьми під час перерв та освітнього процесу. У таких умовах діти змушені чекати черги, залежати від допомоги вчителів або асистентів, що знижує їхню автономію та почуття власної гідності.

Недостатня адаптація освітнього середовища також впливає на педагогів. Так, вчителям чи асистентам доводиться постійно супроводжувати дітей з ООП, допомагати їм пересуватися та вирішувати логістичні питання, що збільшує навантаження і знижує ефективність організації навчання. Асистенти вчителів, яких у багатьох школах бракує, не завжди можуть компенсувати ці обмеження, особливо під час групових занять або уроків фізкультури. Крім того, обмежена мобільність дітей у школі негативно впливає на їхнє соціальне включення, адже вони не завжди можуть брати участь у спільних заходах, перервах на свіжому повітрі чи позакласних активностях разом із однолітками.

Крім того, фізичні бар'єри також створюють психологічний дискомфорт для дітей з ООП. Відчуття обмеженості руху, залежності від дорослих та неможливості самостійно пересуватися по школі може формувати відчуття ізольованості та зниження самооцінки. Це особливо критично для молодших школярів, для яких початкові роки навчання визначають формування базових навичок самостійності, соціальної взаємодії та впевненості у власних силах.

Діти, які постійно відчувають фізичні обмеження, можуть демонструвати знижену мотивацію до навчання та активної участі у шкільному житті.

Ще одним аспектом неадаптованого середовища школи є безпека. Зокрема, недостатньо обладнані пандуси збільшують ризик травмування дітей під час пересування. Особливо це стосується тих сільських шкіл, де пандуси можуть мати неправильний кут нахилу або слизьку поверхню, що робить їх небезпечними для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Педагогам доводиться витратити додатковий час на контроль і супровід дітей, що зменшує можливості для проведення ефективних уроків.

Проблема часткової адаптації стосується не лише фізичної доступності, але й організації навчального середовища всередині класу. Меблі, столи та крісла часто не відповідають анатомічним потребам дітей з фізичними порушеннями. Недостатнє чи непристосоване навчальне обладнання у вигляді регульованих столів, спеціальних стільців або підставок обмежує комфорт та продуктивність навчання. Діти можуть відчувати втому швидше за однолітків, що негативно впливає на увагу, концентрацію та успішність.

Недостатня адаптація освітнього середовища до потреб дітей з ООП також має соціально-психологічний вимір. Коли сільська школа не забезпечує повну безбар'єрність, батьки дітей з ООП переживають постійне занепокоєння за безпеку та самостійність своєї дитини, що може створювати напруженість у відносинах із педагогами та адміністрацією закладу освіти. Батьки часто змушені супроводжувати своїх дітей або втручатися у процес організації навчання, що ускладнює формування партнерських відносин між школою та сім'єю.

Крім того, недостатня адаптація освітнього середовища обмежує можливості для інклюзивної взаємодії дітей. Діти з ООП не завжди можуть брати участь у групових завданнях, спортивних іграх, екскурсіях або позакласних активностях, що зменшує ефективність соціальної інтеграції та формування комунікативних навичок. Внаслідок цього зростає ризик соціальної ізоляції та формування негативного досвіду взаємодії у навчальному процесі.

Опитування також виявило, що навіть наявність частково обладнаних пандусів не гарантує ефективності, оскільки їх кількість та розташування не

відповідають потребам всіх дітей. Наприклад, у деяких сільських школах, де є кілька кабінетів на різних поверхах, відсутність підйомника у потрібній зоні робить недоступними частину навчальних приміщень. Це обмежує планування уроків та позакласних заходів і змушує педагогів шукати компроміси, що не завжди відповідає потребам дітей. Ще одним фактором виступає обмеженість фінансових ресурсів. Сільські школи часто не мають коштів на модернізацію будівель, придбання сучасних підйомників, ремонт пандусів або облаштування санітарних приміщень. Це означає, що проблема часткової адаптації є системною і потребує комплексного підходу на рівні місцевих органів управління освітою.

По-друге, важливою проблемою організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є низький рівень комфортності класів. Опитування адміністрації, педагогів та батьків показало, що більшість шкіл не забезпечують повністю комфортні умови для дітей з особливими освітніми потребами, і це негативно впливає на якість освітнього процесу. Меблі в інклюзивних класах часто не відповідають анатомо-фізіологічним потребам дітей, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату або іншими фізичними обмеженнями. Столи та крісла нерегульовані, що часто призводить до дискомфорту під час уроків і зниження здатності дітей з ООП концентруватися на навчанні.

Освітлення класів також не завжди адаптоване для потреб дітей з порушеннями зору або підвищеною чутливістю до світла. Неправильне розташування джерел світла, недостатня яскравість або різкі контрасти можуть викликати втому очей, головний біль та зниження працездатності дітей. Це особливо критично для учнів молодшого шкільного віку, які потребують оптимальних умов для розвитку когнітивних і сенсорних навичок. Внаслідок цього діти можуть відчувати дискомфорт, втому і психологічний стрес, що негативно позначається на мотивації до навчання.

Наочні матеріали, які використовуються під час уроків, теж часто не відповідають потребам дітей з ООП. Наприклад, великі тексти без візуальної підтримки, дрібні шрифти або відсутність дидактичних наочних засобів для дітей з порушеннями зору ускладнюють засвоєння навчального матеріалу. Для

дітей із порушеннями слуху чи комунікативними труднощами відсутність наочних схем і візуальних підказок обмежує розуміння та успішність виконання завдань. Такі обмеження знижують ефективність навчання і ускладнюють роботу педагогів, які змушені шукати альтернативні методи подачі матеріалу.

Батьки у своїх відповідях зазначають, що діти інколи повертаються додому втомленими та роздратованими через дискомфорт у класі. Вони звертають увагу на те, що недостатньо адаптовані меблі, низька якість освітлення та обмежена наявність дидактичних матеріалів створюють додатковий бар'єр для розвитку та соціальної інтеграції дітей. Діти з особливими освітніми потребами потребують спеціально підібраних умов для навчання, і коли школа не забезпечує цих умов, ефективність інклюзивного процесу суттєво знижується.

Недостатньо комфортні умови у класах також обмежують можливості проведення індивідуальних і групових занять. Педагоги не завжди можуть ефективно організувати роботу у групах, якщо меблі не дають змогу вільно переміщуватися або створюють перешкоди для спільної діяльності. Вказане ускладнює реалізацію диференційованого підходу й індивідуального планування для кожного учня, що є важливою умовою інклюзивного навчання.

Опитування показало, що школи на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості мають частково обладнані навчальні класи, але цього недостатньо для повноцінної інклюзії. Наприклад, наявність одного столу для спеціального учня у класі з іншими дітьми не вирішує проблеми загального комфортного простору. Вчителям доводиться постійно переміщати меблі або змінювати організацію класу для окремих дітей, що створює додатковий стрес та обмежує час на педагогічну роботу. Проблема низької комфортності стосується і використання сучасних навчальних технологій. Недостатньо просторі або неправильно облаштовані робочі місця не дають змогу ефективно використовувати комп'ютери, планшети, спеціальні навчальні пристрої або дидактичні набори, що обмежує доступ дітей з ООП до сучасних методів і засобів навчання.

Батьки відзначають, що навіть коли школа на рівні початкової ланки середньої освіти у сільській місцевості намагається частково адаптувати умови,

цього недостатньо для повноцінної участі дитини у навчальному процесі. Діти не завжди можуть зручно сидіти за столом, користуватися навчальними матеріалами або виконувати практичні завдання самостійно. Це впливає на розвиток самостійності і впевненості дітей з ООП у власних силах. Недостатня комфортність класів також обмежує можливості для соціальної інтеграції дітей. Відсутність зручних робочих місць або належного освітлення ускладнює участь у спільних завданнях та групових проектах, що важливо для формування комунікативних навичок та соціальної взаємодії.

По-третє, до проблемних моментів організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості віднесено недостатню підготовку педагогів є одним із найважливіших проблемних аспектів організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Опитування вчителів, асистентів та адміністрації шкіл показало, що більшість педагогів пройшли лише деякі тренінги або окремі курси підвищення кваліфікації щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що не дає змогу їм повноцінно застосовувати методики інклюзивного навчання. Вказане істотно обмежує їхню здатність ефективно організувати освітній процес і адаптувати навчальні програми під індивідуальні потреби кожного учня з ООП.

Відсутність системної підготовки педагогів та асистентів впливає на якість диференційованого підходу. Педагоги часто не володіють достатніми знаннями щодо особливостей потреб дітей з інтелектуальними, соціоадаптивними, навчальними труднощами. Як наслідок, вони не завжди можуть правильно оцінити рівень готовності учнів до виконання навчальних завдань і розробити адекватні освітні стратегії. Брак методичних навичок призводить до того, що вчителі змушені використовувати універсальні підходи, які не відповідають потребам конкретної дитини, що знижує ефективність навчання та уповільнює прогрес дітей з ООП.

Асистенти вчителів і вузькі фахівці, такі як логопеди та психологи, нерідко присутні у класах лише частково, а їхня підготовка також оцінюється як недостатня. Через це вчителі змушені виконувати більшу частину корекційної

роботи самостійно, що створює додаткове навантаження і стрес. Відсутність регулярного методичного супроводу та підтримки з боку адміністрації школи поглиблює цю проблему, адже педагоги не мають можливості постійно підвищувати свій професійний рівень та обмінюватися досвідом щодо роботи з дітьми з різними порушеннями.

Недостатня підготовка педагогів також проявляється у відсутності навичок адаптації навчальних матеріалів. Учителям складно модифікувати завдання під різні рівні здібностей учнів, враховувати сенсорні, когнітивні та комунікативні потреби. Це призводить до того, що діти з ООП не завжди можуть повноцінно брати участь у навчальному процесі, виконувати завдання самостійно або у взаємодії з однолітками. Педагоги визнають, що часто відсутні чіткі алгоритми для організації інклюзивного уроку, що змушує їх шукати методи на власний розсуд, без гарантії ефективності. Особливо складно працювати з дітьми, які мають поєднані порушення або специфічні труднощі у навчанні. Педагоги не завжди знають, як організувати навчальні матеріали так, щоб вони були доступні для всіх учнів, або як підготувати корекційні завдання, що відповідають індивідуальному темпу розвитку дитини. Це підвищує ризик виникнення конфліктів у класі та інколи демотивує дітей з ООП.

В умовах сільської школи проблема недостатньої підготовки педагогів ускладнюється віддаленістю від центрів підвищення кваліфікації та ресурсів НРЦ. Вчителі не мають можливості регулярно відвідувати тренінги, проходити стажування або консультиватися з фахівцями. Це обмежує їхню професійну мобільність і розвиток компетенцій, необхідних для роботи в інклюзивному класі. Недостатня підготовка педагогів також впливає на психологічний аспект навчання. Діти з ООП потребують чутливого, терплячого та індивідуалізованого підходу, а педагог, який не має достатньої підготовки, не завжди може забезпечити підтримку, що відповідає потребам учня. Це може призводити до тривожності, небажання навчатися та соціальної ізоляції дітей у класі.

По-четверте, серед проблем організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості відзначимо нестачу вузьких спеціалістів. Опитування адміністрації шкіл, педагогів та

батьків показало, що асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги присутні не завжди, а у тих школах, де вони є, їхня кваліфікація та методична підтримка часто оцінюються як часткова. Це створює значні труднощі для організації освітнього процесу і впливає на якість надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Недостатня кількість спеціалістів ускладнює індивідуальне планування уроків та корекційних занять. Педагоги змушені виконувати додаткові функції, які виходять за межі їхніх компетенцій, надаючи психологічну підтримку, логопедичні вправи або соціальну адаптацію дітей. Це підвищує їхнє професійне навантаження, викликає стрес і знижує ефективність інклюзії. Асистенти вчителів, якщо вони присутні, не завжди мають достатньо навичок для роботи з різними порушеннями, що обмежує їхню здатність надавати ефективну підтримку учням.

Крім того, брак логопедів у сільських школах негативно впливає на дітей із порушеннями мовлення та комунікації. Без системної роботи з фахівцями такі діти не отримують необхідних корекційних занять, що може призводити до затримок у розвитку мовних навичок і утруднювати навчання за всіма предметами. Психологи, у свою чергу, рідко присутні постійно у школі, тому діагностика емоційного стану та корекційна робота проводяться нерегулярно, що знижує ефективність соціально-психологічного супроводу.

Соціальні педагоги у сільських школах також не завжди доступні, що ускладнює роботу з дітьми, які мають складні соціальні умови або потребують додаткового супроводу. Відсутність фахівців цієї галузі обмежує можливості для організації інклюзивного середовища, розвитку взаємодії між дітьми та підтримки соціальної адаптації учнів із особливими потребами. Недостатня кількість і непостійна присутність спеціалістів створює дисбаланс у навчальному процесі. Педагоги часто змушені одночасно виконувати функції асистента, логопеда та психолога, що не лише перевантажує їх, але й знижує якість надання допомоги учням. Крім того, діти з ООП не завжди отримують регулярну підтримку, що впливає на їхню успішність та самопочуття у школі.

Відсутність достатньої кількості спеціалістів також впливає на організацію індивідуальних занять. У класах, де навчається одна або дві дитини з ООП,

педагоги не завжди можуть забезпечити достатньо часу для індивідуальної роботи. Без постійної допомоги асистента або вузького спеціаліста учень ризикує залишатися без належної педагогічної підтримки, що впливає на засвоєння навчального матеріалу. Ситуація ускладнюється віддаленістю сільських шкіл від центрів підвищення кваліфікації та ресурсних центрів НРЦ. Фахівці не завжди можуть приїжджати регулярно, що створює перерви у наданні корекційної, психологічної та соціальної допомоги. Педагоги в таких умовах змушені шукати способи компенсувати брак спеціалістів самостійно, що не завжди є ефективним в плані навчання дітей з ООП.

Нестача спеціалістів обмежує також можливості для взаємодії з батьками. Асистенти, логопеди та психологи могли б надавати консультації, пояснювати програми навчання та допомагати у вирішенні труднощів, але через їхню відсутність батьки часто залишаються без необхідної підтримки. Це знижує рівень довіри та ефективність партнерства школи та сім'ї. Крім того, відсутність фахівців ускладнює роботу адміністрації школи. Дирекція не завжди може забезпечити системний контроль за психолого-педагогічним супроводом, адже відсутність персоналу обмежує можливості для координації, моніторингу та оцінювання ефективності інклюзивного навчання.

По-п'яте, серед проблем організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості віднесемо фінансові обмеження. Опитування адміністрації, педагогів та батьків показало, що більшість шкіл відчувають суттєвий брак коштів, який безпосередньо впливає на якість створення інклюзивного середовища. Наявні фінансові ресурси недостатні для закупівлі спеціального обладнання, яке необхідне для забезпечення доступності класів для дітей з фізичними обмеженнями, таких як пандуси, підйомники, спеціальні столи та крісла. Відсутність цих засобів ускладнює мобільність дітей з ООП у школі та обмежує їхню активну участь у навчальному процесі.

Крім того, на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості бракує коштів на дидактичні матеріали, адаптовані до потреб дітей з різними порушеннями. Це охоплює спеціальні посібники, навчальні картки,

наочні матеріали, програмне забезпечення та інтерактивні засоби навчання. Без достатньої кількості таких матеріалів педагоги змушені використовувати універсальні ресурси, які не завжди відповідають індивідуальним потребам учнів, що ускладнює процес навчання та знижує ефективність засвоєння знань. Недостатнє фінансування також впливає на можливість залучення додаткових фахівців, таких як асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги. У сільських школах через брак коштів вони не завжди можуть працювати повний робочий день, що обмежує доступність індивідуальної підтримки для дітей з особливими освітніми потребами. Діти, які потребують регулярних корекційних занять, залишаються без системної допомоги, що негативно впливає на їхній навчальний прогрес та соціальну адаптацію.

Фінансові обмеження також відбиваються на можливості підвищення кваліфікації педагогів та спеціалістів. Курси, семінари та тренінги потребують додаткових коштів, які не завжди передбачені у шкільних бюджетах. Через це вчителі не мають постійного доступу до сучасних методик інклюзивного навчання, що обмежує їхні професійні компетенції та здатність ефективно працювати з дітьми з різними особливостями розвитку. Опитування показало, що батьки також відчують наслідки фінансових обмежень, оскільки школа не завжди може забезпечити необхідні засоби навчання та підтримку для їхніх дітей. Часто батьки змушені самостійно купувати додаткові навчальні матеріали або організувати корекційні заняття поза школою, що створює додаткове навантаження на сім'ї та знижує рівень довіри до навчального закладу.

Недостатнє фінансування також обмежує можливості модернізації класів. Меблі часто не відповідають анатомо-фізіологічним потребам дітей з особливими освітніми потребами, освітлення не адаптоване до сенсорних особливостей учнів, а наочні матеріали застарілі або не відповідають навчальним програмам. Це створює дискомфорт для дітей, знижує ефективність навчання та робить класне середовище менш інклюзивним. Відсутність достатніх фінансових ресурсів ускладнює й організацію додаткових заходів, спрямованих на соціальну інтеграцію дітей. Екскурсії, гуртки, спортивні та творчі активності часто потребують матеріального забезпечення, яке школа у сільській місцевості не

може забезпечити, що обмежує розвиток соціальних навичок і можливості взаємодії дітей з ООП із однолітками.

По-шосте, серед організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки середньої освіти у сільській місцевості виділяють недосконалість контролю якості інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Опитування адміністрації, педагогів та батьків показало, що у більшості сільських шкіл психолого-педагогічний супровід дітей здійснюється нерегулярно, що ускладнює своєчасне виявлення потреб та корекцію освітнього процесу. Недостатній контроль адміністрації за адаптацією освітніх програм до індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами призводить до того, що деякі учні не отримують повноцінної підтримки, а їхні навчальні досягнення залишаються на низькому рівні.

Крім того, нерегулярний супровід обмежує можливості педагогів для системного аналізу результатів навчання та поведінки дітей у класі. Без постійного моніторингу складно вчасно виявити труднощі, які виникають у процесі навчання, та скорегувати методи викладання або організацію занять. Це негативно впливає на якість інклюзивного навчання та може призводити до повторення помилок у педагогічній роботі. Зворотний зв'язок із батьками у багатьох школах недостатньо налагоджений, що створює додаткові бар'єри у взаємодії сім'ї та навчального закладу. Батьки не завжди отримують інформацію про успіхи та труднощі своєї дитини, а також про результати психолого-педагогічного супроводу. Вказане ускладнює участь батьків у формуванні індивідуальних освітніх маршрутів та підтримку навчання вдома. Нерідко батьки змушені самотійно шукати консультації або додаткові заняття, щоб компенсувати недостатній контроль та супровід у школі.

Частковий контроль також впливає на координацію роботи між педагогами та спеціалістами, такими як психологи, логопеди та соціальні педагоги. У багатьох випадках взаємодія між фахівцями є фрагментарною, оскільки немає системи регулярних обговорень та планування заходів. Це призводить до того, що корекційні та навчальні програми не завжди узгоджені, а діти отримують непослідовну підтримку. Нерегулярний супровід також обмежує можливості для

раннього виявлення додаткових потреб дітей з ООП. Наприклад, педагог може помітити поведінкові або емоційні труднощі дитини, але без систематичного контролю та консультацій із психологом проблема залишається непоміченою або вирішується запізно. Вказане створює ризики для соціальної адаптації дітей та їхнього психолого-педагогічного розвитку.

Слід враховувати, що брак системності у психолого-педагогічному супроводі також негативно впливає на планування індивідуальних освітніх траєкторій. Вчителі часто змушені діяти на власний розсуд, не маючи чітких рекомендацій та регулярних консультацій від фахівців. Це обмежує ефективність організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості, оскільки навчальні плани не завжди відповідають потребам конкретних учнів з ООП.

Опитування показало, що частково контроль здійснюється у вигляді періодичних перевірок або оцінювання окремих аспектів навчання, але відсутній системний підхід, який би дозволяв комплексно оцінювати прогрес дітей з ООП. Через це труднощі, які виникають у процесі навчання, можуть залишатися непоміченими протягом тривалого часу, а педагогічні стратегії не коригуються вчасно. Недостатній зворотний зв'язок із батьками також ускладнює розуміння сім'єю реальних потреб дитини та її особливостей розвитку. Батьки не завжди знають, які методи та підходи застосовуються у класі, які результати досягаються та які додаткові ресурси можуть бути необхідні для підтримки навчання. Це знижує ефективність партнерства між школою та сім'єю та може спричинити конфлікти або непорозуміння.

Частковий контроль і супровід впливають на мотивацію педагогів та фахівців. Педагоги не завжди впевнені у правильності своїх дій і методик, оскільки відсутні регулярні рекомендації та оцінка результатів роботи. Це може призводити до професійного вигорання та зниження ефективності навчання дітей з ООП. Нерегулярний психолого-педагогічний супровід також обмежує можливості для групової роботи та інтеграції дітей у колектив. Діти, які потребують додаткової підтримки, не завжди отримують її вчасно, що впливає на розвиток соціальних навичок та взаємодію з однолітками.

По-сьоме, проблемами організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є труднощі у взаємодії з батьками дітей з ООП. Опитування адміністрації, педагогів та батьків показало, що низьке залучення батьків до процесу складання індивідуальної програми розвитку дитини є поширеною проблемою. У багатьох школах батьки не беруть активної участі у формуванні освітніх траєкторій своєї дитини, що знижує ефективність інклюзії та ускладнює реалізацію індивідуалізованих підходів. Нерегулярне спілкування між школою та сім'єю також є значним бар'єром. Педагоги часто повідомляють, що не можуть проводити регулярні консультації з батьками через обмеження часу, брак ресурсів або віддаленість шкіл. Відповідно, батьки не завжди отримують актуальну інформацію про навчальні досягнення дитини, її поведінку, прогрес у розвитку та потреби у додатковій підтримці. Це призводить до того, що сім'я не може вчасно реагувати на труднощі, що виникають, та ефективно підтримувати дитину вдома.

Недостатній зворотний зв'язок з батьками також обмежує можливості для спільного прийняття рішень. Педагоги не завжди інформують батьків про адаптацію навчальних програм або зміни в освітньому середовищі, що ускладнює контроль за виконанням індивідуальної програми розвитку. Батьки у багатьох випадках не знають, які методи корекційного навчання застосовуються, та не можуть надати свої пропозиції або рекомендації щодо покращення освітнього процесу. Складнощі у взаємодії з батьками також впливають на мотивацію педагогів та асистентів. Відсутність активного залучення сімей створює додаткове навантаження на вчителів і асистентів, які змушені виконувати більше роботи без підтримки батьків. Це може призводити до професійного вигорання та зниження ефективності педагогічної діяльності.

Опитування показало, що частина батьків не має достатньої інформації про програми інклюзивного навчання та методики, що застосовуються в школі. Це обмежує їхню здатність брати активну участь у навчальному процесі, обговорювати труднощі та пропонувати конкретні заходи для підтримки дитини. Відсутність чи недостатня кількість освітніх консультацій для батьків ускладнює формування партнерських відносин між школою та сім'єю. Деякі батьки мають

завищені очікування щодо можливостей школи та швидкості прогресу дитини, що призводить до конфліктів та непорозумінь. Педагоги змушені витратити значний час на пояснення реалій інклюзивного навчання та обмежень школи, що відволікає від безпосередньої роботи з дітьми. Недостатній зворотний зв'язок також ускладнює оцінку ефективності індивідуальних програм розвитку. Без регулярного обговорення результатів з батьками складно визначити, які методики працюють найкраще, а які потребують корекції. Вказане обмежує можливості для вдосконалення освітнього процесу та створення максимально адаптованого середовища для дітей з ООП.

Опитування показало, що частково проблема пов'язана з віддаленістю шкіл та транспортними обмеженнями у сільській місцевості. Батьки не завжди можуть брати участь у зустрічах через відстань, нестачу часу або робочі обов'язки. Це ще більше ускладнює налагодження ефективного діалогу між школою та сім'єю. Частковий зворотний зв'язок обмежує ефективність роботи педагогів, оскільки вони не можуть оцінити результативність методик та корекційних заходів. Без активної участі батьків педагогічна робота з дітьми із ООП стає менш прогнозованою та недостатньо системною. Нерегулярне спілкування ускладнює планування та коригування індивідуальних програм розвитку. Педагоги не завжди знають, які ресурси та підтримка необхідні дітям, що знижує якість інклюзивного навчання.

По-сьоме, важливими проблемами організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є виклики індивідуалізації освітнього процесу. Педагогам важко забезпечити систематичне і якісне індивідуальне навчання, оскільки діти з особливими освітніми потребами мають різні порушення, а відповідно, різні рівні розвитку, потреби та способи засвоєння матеріалу. Навіть при малій кількості дітей у класі, наприклад одного або двох учнів з ООП, педагогам доводиться одночасно підтримувати освітній процес для інших учнів і забезпечувати повноцінне індивідуальне заняття для дітей з особливими потребами. Це створює високий рівень психологічного та професійного навантаження на вчителів.

Опитування вчителів і асистентів показало, що близько 65% респондентів відчують складнощі у плануванні індивідуальних програм, оскільки вони потребують значних тимчасових і методичних ресурсів для адаптації навчальних матеріалів під конкретного учня. Водночас лише 30% педагогів заявили про наявність достатньої методичної підтримки та рекомендацій для організації індивідуального навчання. Це свідчить про те, що кадровий потенціал у сільських школах не завжди дає змогу ефективно реалізувати індивідуалізацію, навіть якщо в класі навчається лише кілька дітей. Крім того, батьки дітей з ООП часто не залучені до регулярного складання індивідуальних програм розвитку, що ускладнює планування цілей та моніторинг прогресу учнів. Близько 70% батьків опитаних зазначили, що вони отримують недостатньо інформації про індивідуальні навчальні плани, що знижує ефективність взаємодії між школою та родиною. Педагоги змушені самостійно визначати методи підтримки, що іноді не відповідає потребам конкретної дитини.

Ще однією проблемою є різниця в темпі навчання дітей із різними порушеннями. Одні учні швидко засвоюють матеріал, тоді як інші потребують значно більше часу на повторення та закріплення знань. Педагогу важко організувати одночасно групову діяльність і індивідуальні заняття, особливо без додаткових асистентів або спеціалістів. Близько 60% опитаних педагогів зазначили, що через відсутність допомоги асистента їм доводиться вибирати між груповими заняттями та індивідуальною підтримкою, що негативно впливає на якість навчання обох категорій учнів.

Недостатність спеціалістів, таких як логопеди, психологи та соціальні педагоги, значно ускладнює індивідуалізацію освітнього процесу. Без регулярних консультацій і спільного планування навчальних програм педагог не завжди може врахувати всі потреби учня. Лише 35% вчителів та асистентів зазначили, що мають можливість працювати в тісній співпраці зі спеціалістами, а решта працюють частково або зовсім без підтримки. Це свідчить про системну проблему кадрового забезпечення, яка обмежує ефективність індивідуалізації.

Фінансові обмеження також впливають на можливість індивідуалізації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у

сільській місцевості. Брак коштів на дидактичні матеріали, спеціальні засоби навчання, адаптовані підручники і технологічні ресурси ускладнює створення індивідуальної траєкторії розвитку для кожного учня. Педагоги часто використовують стандартні дидактичні матеріали, які не завжди відповідають особливим потребам дітей. Вказане знижує ефективність навчання та може призводити до втрати мотивації у дітей.

Організація індивідуального навчання з дітьми із ООП вимагає значної психологічної витримки та професійної компетентності педагога. Постійне балансування між груповими заняттями та індивідуальною підтримкою, адаптація програм, оцінка прогресу та координація з батьками і спеціалістами створюють високий рівень стресу. Близько 50% респондентів відзначили, що відчувають значне навантаження через індивідуалізацію, що може впливати на якість уроків. Нерідко педагогам доводиться розробляти власні методики та матеріали для конкретного учня, оскільки універсальних рішень немає, що потребує від них додаткового часу, ресурсів і креативного підходу. Системна індивідуалізація також ускладнюється через різницю у фізичному стані та комунікативних навичках дітей. Потреби учнів з розладами аутистичного спектру, порушеннями інтелекту чи фізичними труднощами відрізняються, і педагог повинен підбирати відповідні методи для кожного випадку.

Багато вчителів відзначають, що індивідуалізація вимагає високого рівня організації та планування, а також постійного коригування методів залежно від прогресу дитини. Це охоплює створення персональних планів розвитку, адаптацію завдань, визначення оптимальної тривалості уроків та перерв, а також використання спеціальних засобів навчання. Недостатня індивідуалізація також пов'язана з обмеженими можливостями дистанційної та додаткової підтримки. У сільських школах рідко використовуються цифрові платформи та онлайн-ресурси, що могло б полегшити індивідуальну роботу з учнями. Близько 60% опитаних педагогів відзначили, що відсутність сучасних технологій ускладнює реалізацію індивідуальних програм.

Проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості узагальнено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні  
початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості**

<b>№</b>	<b>Суть проблеми</b>	<b>Опис проблеми</b>	<b>Наслідки для дітей</b>
1	Недостатня адаптація освітнього середовища закладу освіти	Школи мають лише частково обладнані пандуси, підйомники та спеціальні санітарні приміщення	Обмежена фізична доступність, ускладнена мобільність дітей, зменшення рівня самостійності
2	Низький рівень комфортності інклюзивних класів	Меблі, освітлення та наочні матеріали не завжди відповідають потребам дітей з ООП	Зниження концентрації уваги, дискомфорт під час занять, ускладнене сприйняття інформації
3	Недостатня підготовка педагогів	Більшість вчителів пройшли лише часткову підготовку і недостатньо володіють методиками адаптації навчальних програм	Неможливість ефективної індивідуалізації навчання, обмежена методична підтримка
4	Нестача вузьких спеціалістів	Асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги не завжди присутні, а їхня кваліфікація та методична підтримка часто часткова	Обмежена психолого-педагогічна підтримка, перевантаження вчителів, зниження якості інклюзії
5	Фінансові обмеження	Бракує коштів на обладнання класів, дидактичні матеріали та залучення додаткових фахівців	Неможливість створити повністю адаптоване навчальне середовище, обмеження ресурсів для розвитку дітей
6	Недосконала система контролю за якістю інклюзивного навчання	Психолого-педагогічний супровід дітей здійснюється нерегулярно, зворотний зв'язок із батьками недостатньо налагоджений	Недостатній моніторинг прогресу, затримки у корекційній роботі, слабе реагування на потреби дітей
7	Труднощі у взаємодії з батьками	Низьке залучення батьків до складання індивідуальної програми розвитку, нерегулярне спілкування, недостатній зворотний зв'язок	Зниження ефективності навчання, відсутність узгодженості між школою та родиною
8	Труднощі індивідуалізації освітнього процесу	Через різні порушення педагогам складно організувати систематичне та якісне індивідуальне навчання при обмеженому кадровому потенціалі	Нерівномірний розвиток учнів, обмеження інклюзії, перевантаження вчителів

Отже, на основі опитування адміністрації, педагогів та батьків можна констатувати, що організація інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості стикається з низкою комплексних проблемних аспектів. Серед них важливими є недостатня адаптація освітнього середовища закладу освіти, оскільки школи мають лише частково обладнані пандуси, підйомники та спеціальні санітарні приміщення, що обмежує фізичну доступність і мобільність дітей; низький рівень комфортності класів, де меблі, освітлення та наочні матеріали часто не відповідають потребам учнів з

особливими освітніми потребами; недостатня підготовка педагогів, більшість з яких пройшли лише часткову підготовку і не завжди володіють методиками адаптації навчальних програм; недостатність спеціалістів, таких як асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги, що ускладнює організацію комплексного супроводу учнів; фінансові обмеження, через які бракує коштів на обладнання класів, дидактичні матеріали та залучення додаткових фахівців; психолого-педагогічний супровід здійснюється нерегулярно, а зворотний зв'язок із батьками недостатньо налагоджений; труднощі у взаємодії з батьками, що проявляються у низькому їх задіянні до складання індивідуальних програм розвитку, нерегулярному спілкуванні та недостатньому зворотному зв'язку; а також виклики індивідуалізації освітнього процесу, коли через різні порушення педагогам складно організувати систематичне і якісне індивідуальне навчання, особливо за обмеженого кадрового потенціалу. Вказані проблемні аспекти знижують ефективність інклюзивного навчання та потребують системного підходу для поліпшення матеріально-технічного оснащення закладів освіти, належної підготовки педагогів, залучення вузьких фахівців, достатнього фінансування, контролю з боку адміністрації та активної взаємодії з батьками.

### **2.3. Шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості**

В сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особлива увага приділяється створенню рівних можливостей для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та місця проживання. Таке питання стає надзвичайно актуальним для сільської місцевості, де освітні ресурси, кадрове забезпечення та інфраструктура часто обмежені, тому й виникає потреба у визначенні шляхів та напрямів підвищення ефективності інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти. Вказане дає змогу як окреслити стратегії вдосконалення педагогічної практики, так і визначити

перспективи оптимізації матеріально-технічного забезпечення, підвищення професійної компетентності педагогів і формування підтримуючого соціального середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Зокрема, для підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості важливим напрямом є комплексне облаштування та адаптація освітнього середовища закладу освіти. Сільські школи мають забезпечувати фізичну доступність приміщень через встановлення пандусів, підйомників, спеціально обладнаних санітарних кімнат та безпечних маршрутів пересування для дітей з обмеженими фізичними можливостями. Уроки та перебування дітей у класах повинні відбуватися в комфортних умовах, що передбачає використання меблів відповідної висоти та конструкції, регульованого освітлення, а також наочних та інтерактивних матеріалів, адаптованих до різних порушень, та ін. Прикладом ефективного облаштування є досвід Фінляндії, де інклюзивні класи обладнані спеціальними регульованими столами та стільцями, сенсорними зонами та інтерактивними дошками, що дає змогу адаптувати освітній простір під індивідуальні потреби кожного учня. В Україні у сільських школах також застосовують адаптовані класи з мобільними меблями та навчальними кутками для дітей з ООП, що сприяє більш активній їх участі у навчальному процесі.

Другим важливим напрямом підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є підвищення професійної підготовки педагогів та інших спеціалістів. Більшість вчителів у сільських школах потребують систематичного навчання з інклюзивної педагогіки, методик адаптації навчальних програм та психологічної підтримки дітей з різними особливостями розвитку. Для цього необхідно впроваджувати курси підвищення кваліфікації, тренінги та супервізії, які включають практичні кейси та роботу з різними порушеннями. У Швеції, наприклад, педагоги проходять обов'язкове навчання з формування навичок роботи з дітьми з ООП перед тим, як приступити до освітнього процесу, що забезпечує високий рівень готовності до інклюзії. В Україні подібні програми реалізуються у рамках проєктів Міністерства освіти та науки України спільно з

громадськими організаціями, що навчають педагогів ефективним методам роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що для підвищення професійної підготовки педагогів необхідно організовувати регулярні тренінги, курси підвищення кваліфікації та практичні семінари, які охоплюють методики адаптації навчальних програм, техніки роботи з різними категоріями дітей з ООП, психологічні та поведінкові аспекти підтримки учнів. Така підготовка дає змогу педагогам розуміти індивідуальні потреби кожного учня, диференціювати навчальні завдання та створювати сприятливе середовище для розвитку всіх дітей.

Асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги мають бути постійно присутні у класах, адже їхня діяльність забезпечує безперервний супровід та підтримку дітей з ООП. Для підвищення їхньої кваліфікації важливо впроваджувати систематичні супервізії, методичні консультації, обмін досвідом з колегами та участь у тематичних вебінарах і конференціях. У багатьох країнах Європи, зокрема у Швеції та Німеччині, в сільських школах запроваджено командний підхід, де педагог, асистент і психолог працюють як єдина команда, обговорюючи прогрес кожного учня та коригуючи навчальні плани. Це дає змогу не лише покращити рівень навчання, але й забезпечує психоемоційну підтримку дітей та знижує навантаження на вчителя.

Третім напрямом підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є забезпечення достатньої кількості спеціалістів у школі – асистентів вчителя, логопедів, психологів та соціальних педагогів. Їхня присутність дає змогу здійснювати індивідуальне супроводження дітей, своєчасно коригувати навчальні програми та надавати психологічну підтримку. В Польщі, наприклад, у сільських школах з інклюзивними класами застосовується модель командної роботи, де асистент вчителя та психолог тісно співпрацюють з педагогом, що забезпечує комплексну підтримку кожного учня. В Україні такі команди формуються у багатьох школах, де психологи та інші фахівці залучаються до планування індивідуальних занять та консультацій із батьками.

Фінансова підтримка є важливим напрямом підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Школи потребують значних коштів на придбання дидактичних матеріалів, обладнання класів, навчальні технології та залучення додаткових фахівців. У Великій Британії, до прикладу, існують державні програми фінансування інклюзивних класів, що передбачають виділення субсидій на обладнання класів, програмне забезпечення та додаткових асистентів, що дає змогу реалізувати індивідуалізоване навчання на високому рівні. В Україні аналогічні кошти виділяються через місцеві бюджети та обласні програми підтримки дітей з ООП, хоча фінансування часто є обмеженим, тому важливо оптимізувати використання наявних ресурсів.

Враховуючи, що фінансова підтримка є одним із ключових напрямів підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості, оскільки від наявності ресурсів безпосередньо залежить можливість створення комфортного та безпечного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, то забезпечення достатнього фінансування дає змогу закуповувати адаптовані дидактичні матеріали, спеціалізоване обладнання для класів, технології підтримки навчання, а також залучати додаткових фахівців – асистентів вчителів, психологів, логопедів та соціальних педагогів. Це, у свою чергу, сприяє не лише підвищенню якості освітнього процесу, а й забезпечує рівні можливості для розвитку всіх дітей, особливо з ООП.

Одним із шляхів фінансової підтримки є використання державних програм, спрямованих на розвиток інклюзивної освіти. В Україні Міністерство освіти та науки регулярно виділяє кошти на оснащення інклюзивних класів, закупівлю дидактичних матеріалів та підвищення кваліфікації педагогів. Проте у сільських школах цих ресурсів часто недостатньо через обмеженість місцевих бюджетів, що вимагає пошуку додаткових джерел фінансування. У цьому контексті ефективним є залучення грантів міжнародних організацій, соціальних ініціатив та благодійних фондів. Наприклад, у Польщі та Німеччині у сільських школах широко практикують використання європейських грантових програм, які дають

змогу фінансувати закупівлю спеціального обладнання та програмного забезпечення для дітей з ООП. Досвід України також демонструє позитивні приклади, окремі школи активно співпрацюють із міжнародними організаціями, такими як UNICEF та ПРООН, що дає змогу отримувати кошти на модернізацію класів та закупівлю адаптованих меблів, спеціального освітлення, дидактичних матеріалів, електронних засобів. Крім того, місцеві громади (ОТГ) залучають соціально відповідальний бізнес для створення інклюзивних ресурсних кімнат та забезпечення шкіл сучасними навчальними засобами.

Не менш важливим для підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості фінансування залучення додаткових фахівців для інклюзивних класів, що дає змогу організувати постійний психолого-педагогічний супровід, надавати індивідуальні корекційні заняття та створювати персоналізовані програми розвитку для кожного учня. В Україні у деяких школах впроваджують практику фінансування часткової ставки асистента вчителя через місцеві бюджети та грантові програми, що забезпечує супровід дітей з ООП.

Важливим аспектом фінансової підтримки є також забезпечення постійного доступу до навчальних матеріалів, які враховують потреби різних категорій дітей. Це можуть бути адаптовані підручники, навчальні посібники з великим шрифтом або шрифтом Брайля, аудіо- та мультимедійні ресурси, які дають змогу кожному учню отримувати інформацію у зручній формі. У сільських школах Західної Європи, зокрема у Фінляндії чи Нідерландах, таку практику впроваджують через централізовані освітні фонди, які забезпечують школи необхідними матеріалами щороку, що значно спрощує роботу педагогів та підвищує результативність навчання учнів з ООП.

Ефективним також є поєднання державного фінансування із залученням соціально відповідальної ініціативи громади. У багатьох країнах Європи, наприклад у Німеччині, сільські школи співпрацюють із муніципалітетами та приватними компаніями для забезпечення ресурсів, організації навчальних майстерень та закупівлі інтерактивних засобів навчання. Це дає змогу не лише покращити матеріально-технічне забезпечення, а й підвищити зацікавленість

місцевого населення у розвитку інклюзивної освіти. Також доцільним є використання цифрових технологій для оптимізації фінансових ресурсів. Електронні платформи та інтерактивні навчальні модулі дають змогу адаптувати один матеріал для різних категорій дітей, зменшуючи потребу у закупівлі великої кількості друкованих посібників. У Нідерландах та Швеції сільські школи активно використовують інтерактивні підручники та онлайн-ресурси, що дає змогу забезпечити індивідуалізацію навчання навіть при обмеженому бюджеті. В Україні деякі школи також почали впроваджувати електронні навчальні платформи, що значно знижує витрати на друк та матеріали.

Крім того, фінансова підтримка повинна включати кошти на регулярне підвищення кваліфікації педагогів та спеціалістів. Це можуть бути оплата курсів, участь у вебінарах та конференціях, проведення методичних семінарів. У Великій Британії держава виділяє додаткові субсидії для сільських шкіл на підготовку вчителів інклюзивних класів, що забезпечує їхню професійну компетентність та підвищує ефективність освітнього процесу. Важливо планувати й фінансування на підтримку комунікації з батьками та громадами. Це охоплює організацію консультацій, спільних зустрічей, розробку інформаційних буклетів та онлайн-ресурсів, що допомагає підвищити залученість батьків у освітній процес та покращує співпрацю між школою і сім'єю. У країнах Скандинавії така практика дає змогу забезпечити високий рівень зворотного зв'язку та активне залучення родин у навчання дітей з ООП.

Регулярний контроль та супровід учнів – значущий напрям підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Адміністрація школи повинна впроваджувати систематичний моніторинг психолого-педагогічного супроводу, оцінювати прогрес дітей, коригувати індивідуальні плани та забезпечувати зворотний зв'язок із батьками. У Канаді, наприклад, у сільських школах проводяться щоквартальні оцінки результатів дітей з ООП за участю педагогів, асистентів та батьків, що дає змогу оперативно реагувати на проблеми. В Україні деякі сільські школи впроваджують подібні механізми через регулярні батьківські збори та консультації батьків психологами та педагогами.

З метою регулярного контролю за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості, адміністрація школи повинна впроваджувати чіткі механізми моніторингу прогресу учнів, які включають регулярні оцінки навчальних досягнень, спостереження за поведінкою, розвитком комунікативних навичок та соціальної адаптації. Такий підхід дає змогу педагогам та спеціалістам своєчасно виявляти труднощі та коригувати індивідуальні програми розвитку, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та зменшенню ризику відставання учнів.

В Україні прикладом ефективного контролю за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є сільські школи, де адміністрації організують щоквартальні зустрічі педагогів, асистентів та батьків для обговорення прогресу учнів, визначення складних аспектів навчання та спільного вироблення рекомендацій щодо корекційних заходів. Такі заходи дають змогу своєчасно реагувати на проблеми, наприклад, у поведінці дітей з ООП, їхній адаптації до класного середовища або міжособистісній взаємодії з однолітками.

Регулярний контроль за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості має також включати оцінку роботи педагогів та асистентів, щоб забезпечити високий рівень професійної підтримки учнів. Це може бути реалізовано через супервізії, відвідування уроків, аналіз індивідуальних планів навчання та обговорення ефективності використання адаптованих методик. У країнах Європи, таких як Німеччина та Нідерланди, в сільських школах адміністрація впроваджує системні спостереження та регулярні методичні наради, які допомагають підвищувати професійні компетенції вчителів і асистентів та гарантують, що індивідуальні програми розвитку учнів дійсно реалізуються на практиці.

Не менш важливим аспектом контролю за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є інтеграція цифрових технологій у процес контролю та супроводу. Використання електронних журналів, онлайн-платформ для ведення індивідуальних планів розвитку та дистанційного обміну інформацією з батьками дає змогу швидко та

ефективно відстежувати навчальний прогрес кожної дитини. У Швеції та Фінляндії таку практику застосовують у сільських школах для координації роботи педагогів, асистентів та батьків, що значно підвищує оперативність прийняття рішень щодо корекційних заходів.

Крім того, систематичний контроль за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості сприяє своєчасному виявленню потреб у додаткових ресурсах, таких як спеціальні засоби навчання, дидактичні матеріали чи індивідуальні корекційні заняття. Вказане дає змогу планувати фінансування та залучати додаткових фахівців у відповідності до реальних потреб дітей. Український досвід показує, що регулярні наради адміністрації з педагогами та батьками допомагають більш ефективно розподіляти наявні ресурси та забезпечувати індивідуалізацію навчання навіть у умовах обмеженого кадрового потенціалу та фінансування.

Важливо для підвищення ефективності контролю за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості також організувати регулярну оцінку психоемоційного стану дітей, оскільки успішна інклюзія залежить не лише від академічних результатів, а й від рівня соціальної адаптації та психологічного комфорту. Це може включати індивідуальні бесіди, анкетування, спостереження психолога та педагогів, що дає змогу своєчасно виявляти тривожність, проблеми взаємодії з однолітками або труднощі у навчанні. У Європі така практика є стандартом у сільських школах, де психологи працюють у тісній співпраці з педагогами та батьками.

Ще одним напрямом підвищення ефективності контролю є створення системи документування прогресу дітей. Важливо, щоб кожен етап навчання та супроводу був зафіксований у вигляді планів, звітів, графіків занять та оцінок результатів. Це забезпечує прозорість процесу, можливість аналізу ефективності застосованих методик та об'єктивне прийняття рішень щодо корекційних заходів. У Нідерландах та Німеччині сільські школи застосовують електронні платформи для такого документування, що дає змогу адміністрації, педагогам та батькам отримувати актуальну інформацію в режимі реального часу.

Крім того, регулярний контроль та супровід дають змогу системно організувати підвищення кваліфікації педагогів на основі реальних потреб класу. Аналіз індивідуальних програм розвитку дітей, спостереження за уроками та обговорення успіхів і проблем у навчанні визначає пріоритетні напрями для методичних семінарів та тренінгів. У багатьох сільських школах Швеції та Фінляндії практикують методичні дні, присвячені аналізу прогресу учнів з ООП, що підвищує компетентність педагогів і ефективність інклюзії.

Не менш важливим елементом контролю за якістю інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є забезпечення безперервного зворотного зв'язку з батьками. Регулярні зустрічі, консультації, онлайн-консультації та надання рекомендацій щодо підтримки навчання вдома створюють атмосферу партнерства, підвищують довіру та мотивацію батьків до активної участі у навчальному процесі. Досвід України та зарубіжних країн підтверджує, що ефективна комунікація між школою та родиною безпосередньо впливає на успішність учнів.

Налагодження ефективної взаємодії з батьками також є важливим для підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Труднощі у взаємодії з батьками можна подолати шляхом їх активного залучення до складання індивідуальної програми розвитку дитини, організації регулярних консультацій, відкритих уроків та спільних заходів. Вказане сприяє формуванню довіри, підвищує мотивацію дітей та дає змогу батькам краще розуміти методи навчання та очікувані результати. У Фінляндії батьки регулярно залучаються до процесу розробки планів навчання та беруть участь у групових сесіях з педагогами, що покращує ефективність інклюзії. В українських школах практикується проведення спільних зустрічей та відкритих занять, що підвищує залучення батьків до інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості та зменшує комунікаційні бар'єри.

Важливо організувати систематичний зворотний зв'язок із батьками, який охоплює регулярні консультації, спільні наради, звіти про досягнення та рекомендації щодо подальшої підтримки дитини вдома. Це дає змогу батькам

відчувати свою залученість у процес навчання та корекції, підвищує їхню мотивацію до співпраці з педагогами і створює основу для спільного вирішення проблем, що виникають у навчальному процесі. Досвід зарубіжних країн свідчить про високий рівень ефективності таких практик. У Фінляндії та Швеції сільські школи регулярно проводять оцінювання розвитку дітей з ООП у вигляді структурованих спостережень, педагогічних нарад і індивідуальних консультацій для батьків, що дає змогу оперативно коригувати освітній процес.

Важливим напрямом підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості є також індивідуалізація освітнього процесу, що передбачає розробку персоналізованих програм для кожного учня з урахуванням його порушень, здібностей, потреб. Використання диференційованих методик, мультимедійних та інтерактивних засобів дає змогу педагогам ефективно організовувати навчання навіть при обмеженому кадровому потенціалі. У Німеччині, наприклад, застосовують спеціальні електронні платформи для створення індивідуальних навчальних маршрутів, які педагог адаптує під потреби кожної дитини. В Україні схожі практики впроваджуються в окремих сільських школах, де використання технічних засобів значно підвищує якість індивідуальної роботи.

В контексті підвищення ефективності індивідуалізації освітнього процесу, педагоги повинні розробляти персоналізовані навчальні програми для кожного учня, враховувати його порушення, рівень розвитку, інтереси та здібності. Для цього можна використовувати диференційовані завдання, мультимедійні матеріали, інтерактивні вправи та технології, що дають змогу гнучко підходити до навчання. У Німеччині активно застосовуються електронні платформи, які дають змогу створювати індивідуальні навчальні маршрути для дітей з ООП, а в Україні такі освітні практики впроваджуються у різних школах, де педагоги використовують інтерактивні засоби та мультимедійні ресурси для підтримки різних типів навчальної діяльності дітей з ООП.

Слід враховувати, що для подолання труднощів індивідуалізації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості необхідно впроваджувати системний підхід до розробки та

реалізації індивідуальних навчальних планів для кожного учня з особливими освітніми потребами. Педагогам слід ретельно аналізувати потреби дитини, її рівень розвитку, специфіку порушення та на цій основі планувати диференційовані завдання, які забезпечують можливість засвоєння навчального матеріалу на оптимальному для неї рівні. Одночасно варто передбачати використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ та адаптованих наочних матеріалів, що дає змогу ефективніше залучати учнів з ООП до навчальної діяльності та підтримувати їхню мотивацію.

Координація дій педагогів із асистентами вчителів, психологами, логопедами та соціальними педагогами є важливим елементом індивідуалізації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Успішна співпраця забезпечує комплексний підхід до розвитку учня, дає змогу вчасно виявляти проблемні зони та коригувати освітній процес. Також важливо налагоджувати регулярну комунікацію з батьками, надаючи їм рекомендації щодо домашньої підтримки та пояснюючи цілі та завдання індивідуальних планів. Досвід зарубіжних країн, таких як Швеція, Фінляндія та Нідерланди, показує, що ефективна індивідуалізація навчання неможлива без тісної взаємодії школи з родиною та систематичного обміну інформацією між усіма учасниками освітнього процесу.

В Україні прикладом такої успішної практики є школи, де педагоги розробляють індивідуальні навчальні маршрути для учнів з ООП, включаючи диференційовані завдання, використання адаптованих дидактичних матеріалів і мультимедійних технологій. У цих школах також практикують регулярні спільні наради педагогів, асистентів та батьків для обговорення прогресу дітей та визначення напрямів корекції освітнього процесу. Така системність дає змогу своєчасно реагувати на складнощі у навчанні та забезпечує оптимальні умови для навчання та розвитку учнів з ООП.

Важливим напрямом індивідуалізації є застосування сучасних цифрових технологій. Використання інтерактивних навчальних платформ, електронних журналів і систем дистанційного навчання дає змогу не лише контролювати прогрес учнів, а й надавати персоналізовані завдання з урахуванням їхніх потреб.

У сільських школах Нідерландів та Фінляндії така практика дає змогу навіть за обмеженої кількості педагогів забезпечувати високий рівень індивідуалізації та адаптації освітнього процесу до різних порушень.

Крім того, важливо систематично підвищувати кваліфікацію педагогів, асистентів та спеціалістів, залучаючи їх до тренінгів, семінарів та методичних консультацій, присвячених індивідуалізації навчання. Такі заходи повинні охоплювати методики адаптації навчальних програм, психолого-педагогічні аспекти роботи з дітьми з різними особливостями розвитку, техніки підтримки мотивації та поведінкових стратегій. У Німеччині та Швеції сільські школи організовують регулярні методичні дні та супервізії, що дає змогу педагогам обмінюватися досвідом, оцінювати ефективність своїх освітніх підходів та вдосконалювати практику індивідуалізації навчання учнів з ООП.

Координація дій усіх учасників освітнього процесу також передбачає ефективний психолого-педагогічного супроводу та регулярний моніторинг розвитку дітей, що дає змогу швидко реагувати на проблеми у навчанні, соціальній адаптації та поведінці учнів, вчасно коригувати індивідуальні плани та залучати додаткові ресурси у разі потреби. У досвіді українських сільських шкіл цей підхід демонструє високу ефективність, адже дає змогу підтримувати рівень індивідуалізації навіть при обмеженій кількості педагогів та спеціалістів. Використання електронних платформ для ведення індивідуальних планів, як це практикується у Фінляндії та Нідерландах, значно полегшує координацію дій і дає змогу оперативно вносити зміни до освітнього процесу.

Особлива увага в аспекті підвищення ефективності інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості приділяється підтримці соціальної інтеграції учнів. Інтерактивні та групові форми навчання, парна, проєктна та командна робота, ігрові та творчі завдання допомагають дітям розвивати комунікативні навички та формувати позитивні взаємини з однолітками. Зокрема, у польських сільських школах застосовують практики «рівний–рівному», коли нормотипові учні виступають наставниками або помічниками для дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє розвитку у них емпатії та навичок взаємної підтримки.

Шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості узагальнено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Шляхи та напрями підвищення ефективності організації  
інклюзивного навчання на рівні початкової ланки  
загальної середньої освіти у сільській місцевості**

<b>Напрямок</b>	<b>Конкретні заходи</b>	<b>Приклади з українського та зарубіжного досвіду</b>
Адаптація освітнього середовища	Облаштування пандусів, підйомників; створення доступних маршрутів; спеціальні санітарні приміщення	Українські сільські школи у програмах «Інклюзивна освіта» за підтримки МОН; Швеція – доступні маршрути та адаптовані приміщення в малих школах
Комфортність класів	Придбання адаптованих меблів; регульоване освітлення; наочні матеріали для різних порушень	Українські школи-пілоти у проєкті «Інклюзивна освіта»; США – класи з гнучкими робочими зонами та адаптивними матеріалами
Підвищення кваліфікації педагогів	Регулярні тренінги, курси підвищення кваліфікації, практичні семінари; супервізії та методичні консультації	Український досвід підготовки вчителів через ТНПУ та обласні курси; Фінляндія – систематичні навчальні модулі для інклюзивних педагогів
Забезпечення спеціалістів	Постійна присутність асистентів, логопедів, психологів, соціальних педагогів; регулярне вдосконалення кваліфікації	Українські сільські школи в проєкті «Інклюзивний ресурсний центр»; Великобританія – мульти-дисциплінарні команди у школах
Фінансова підтримка	Забезпечення ресурсів для дидактичних матеріалів, обладнання, додаткових фахівців; державні та грантові програми	Державні субвенції на інклюзію в Україні; Німеччина – фінансування обладнання та спеціалістів через федеральні програми
Контроль і супровід	Систематичний моніторинг психолого-педагогічного супроводу; оцінка прогресу учнів; постійний зворотний зв'язок із батьками	Українські сільські школи – оцінка через ІРЦ та педагогічні ради; Нідерланди – регулярний моніторинг індивідуальних планів учнів
Взаємодія з батьками	Активне залучення до складання індивідуальних програм розвитку; консультації; відкриті уроки; спільні заходи	Українські школи – тренінги для батьків у сільських громадах; Канада – сімейні воркшопи та регулярні зустрічі
Індивідуалізація освітнього процесу	Розробка індивідуальних планів для кожного учня; застосування диференційованих методик; мультимедійні та інтерактивні засоби; координація з батьками та спеціалістами	Українські пілотні класи інклюзії; Австралія – мультимедійні індивідуальні навчальні плани для дітей з ООП

Для успішного впровадження всіх цих заходів з підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості важливо забезпечити системність і послідовність у реалізації інклюзивних практик. Необхідно розробляти поетапні плани адаптації шкіл, підготовки педагогів та супроводу учнів, які враховують специфіку сільської школи та наявні ресурси. Досвід Німеччини та Швеції показує, що

комплексний підхід до інклюзії забезпечує високий рівень включення дітей у освітній процес і сприяє розвитку їхніх соціальних та навчальних компетенцій. В Україні такі комплексні плани вже частково впроваджуються у різних школах, що дає змогу оцінити ефективність різних методик і підходів.

Отже, підвищення ефективності інклюзивного навчання в сільських школах можливе через комплексне поєднання фізичного облаштування класів, підвищення професійної компетентності педагогів та спеціалістів, забезпечення фінансування, регулярного контролю та активної взаємодії з батьками, а також системного індивідуального підходу до навчання дітей з ООП. Кожен із цих напрямів взаємопов'язаний і потребує свого послідовного впровадження для досягнення повноцінної інклюзії та створення безпечного, комфортного і ефективного освітнього середовища для дітей з ООП на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

### **Висновки до другого розділу**

1. На основі опитування адміністрації, вчителів та батьків інклюзивних класів сільських шкіл виокремлено три рівні організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти: високий (виявлений у 20% випадків), середній (40%) і низький (40%).

2. Виявлено, що організація інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості стикається з низкою комплексних проблем, серед них важливими є недостатня адаптація освітнього середовища закладу освіти, оскільки школи мають лише частково обладнані пандуси, підйомники та спеціальні санітарні приміщення, що обмежує фізичну доступність і мобільність дітей; низький рівень комфортності класів, де меблі, освітлення та наочні матеріали часто не відповідають потребам учнів з особливими освітніми потребами; недостатня підготовка педагогів, більшість з яких пройшли лише часткову підготовку і не завжди володіють методиками адаптації навчальних програм; недостатність спеціалістів, таких як асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги, що ускладнює організацію

комплексного супроводу учнів; фінансові обмеження, через які бракує коштів на обладнання класів, дидактичні матеріали та залучення додаткових фахівців; психолого-педагогічний супровід здійснюється нерегулярно, а зворотний зв'язок із батьками недостатньо налагоджений, та ін.

3. Обґрунтовано шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Український та зарубіжний досвід демонструє, що лише комплексне поєднання облаштування освітнього середовища, підвищення кваліфікації педагогів, достатнього фінансування, регулярного контролю та активної взаємодії з родинами, а також індивідуального підходу до навчання дітей з ООП забезпечує створення безпечного, комфортного та ефективного освітнього середовища, яке сприяє повноцінній інклюзії та розвитку учня.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі проведено теоретичне й емпіричне обґрунтування особливостей організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості, що уможливило такі висновки.

1. Визначено основні наукові підходи до концептуалізації поняття «інклюзивне навчання» у педагогічній та спеціальній літературі. Інклюзивну освіту розглянуто як систему, яка поєднує адаптовані навчальні програми, індивідуальні плани розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх комплексний психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід, а також консультування батьків та. Підкреслено значення міждисциплінарної співпраці вчителів, фахівців і батьків, формування безбар'єрного освітнього середовища, розвитку соціальної компетентності, толерантності та взаємоповаги серед усіх учасників освітнього процесу. Інклюзивне середовище визначено як цілісну систему, що забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримку учнів, стимулює розвиток когнітивних, соціальних, комунікативних та емоційних компетенцій, сприяє соціальній інтеграції та формуванню позитивного досвіду міжособистісної взаємодії дітей з різними освітніми потребами.

Охарактеризовано нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у початковій школі. Індикаторами виконання цільових нормативно-правових актів визначено показники щодо впровадження інклюзивного навчання, реалізації права на освіту для дітей з інвалідністю та реформування інтернатних закладів, що створює правове та організаційне підґрунтя для системного розвитку інклюзивної освіти на всіх рівнях. Доведено достатність нормативно-правової бази інклюзивного навчання у початковій школі, що забезпечує комплексне врегулювання питань доступності освітніх послуг, підготовки педагогічних кадрів, організації освітнього процесу та створення безпечного і доступного середовища для дітей з ООП.

2. Виявлено чинники організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості в Україні і за

кордоном, серед яких – готовність педагогічного колективу школи до інклюзії, кадровий потенціал та якість підготовки асистентів учителя, психологів, логопедів та інших вузьких фахівців, наявність інклюзивного середовища з безбар'єрною архітектурою та адаптованими навчальними ресурсами, достатнє фінансове забезпечення, що дає змогу реалізовувати програми підтримки учнів і забезпечувати необхідні матеріальні та технічні умови, контроль за якістю психолого-педагогічного супроводу з боку адміністрації, активне партнерство з батьками та організація регулярного зворотного зв'язку з ними. Вивчення досвіду організації інклюзивної освіти за кордоном закордонних систем освіти показало, що інтеграція цих чинників у комплексну стратегію інклюзії сприяє не лише прогресу дітей з ООП, а й їх соціалізації, розвитку комунікативних навичок та самостійності, що є актуальним і для українських сільських шкіл.

3. Проаналізовано актуальний стан і проблемні аспекти організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. На основі опитування адміністрації, вчителів та батьків інклюзивних класів сільських шкіл виокремлено три рівні організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти: високий (виявлений у 20% випадків), середній (40%) і низький (40%). Виявлено, що організація інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості стикається з низкою комплексних проблем, серед них важливими є недостатня адаптація освітнього середовища закладу освіти, оскільки школи мають лише частково обладнані пандуси, підйомники та спеціальні санітарні приміщення, що обмежує фізичну доступність і мобільність дітей; низький рівень комфортності класів, де меблі, освітлення та наочні матеріали часто не відповідають потребам учнів з особливими освітніми потребами; недостатня підготовка педагогів, більшість з яких пройшли лише часткову підготовку і не завжди володіють методиками адаптації навчальних програм; недостатність спеціалістів, таких як асистенти вчителів, логопеди, психологи та соціальні педагоги, що ускладнює організацію комплексного супроводу учнів; фінансові обмеження, через які бракує коштів на обладнання класів, дидактичні матеріали та залучення додаткових фахівців;

психолого-педагогічний супровід здійснюється нерегулярно, а зворотний зв'язок із батьками недостатньо налагоджений; труднощі у взаємодії з батьками, що проявляються у низькому їх задіянні до складання індивідуальних програм розвитку, нерегулярному спілкуванні та недостатньому зворотному зв'язку; а також виклики індивідуалізації освітнього процесу, коли через різні порушення педагогам складно організувати систематичне і якісне індивідуальне навчання, особливо за обмеженого кадрового потенціалу. Вказані проблемні аспекти знижують ефективність інклюзивного навчання та потребують системного підходу для поліпшення матеріально-технічного оснащення закладів освіти, належної підготовки педагогів, залучення вузьких фахівців, достатнього фінансування, контролю з боку адміністрації та активної взаємодії з батьками.

4. Обґрунтовано шляхи та напрями підвищення ефективності організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості. Насамперед, рекомендовано забезпечити повну адаптацію освітнього середовища, включно з облаштуванням пандусів, підйомників, спеціальних санітарних приміщень і доступних маршрутів пересування для дітей з фізичними обмеженнями, а також комфортність інклюзивних класів через придбання адаптованих меблів, регульованого освітлення та наочних матеріалів, що відповідають різним порушенням. Не менш важливим стає підвищення професійної компетентності педагогів, асистентів вчителів та спеціалістів шляхом регулярних тренінгів, практичних семінарів, супервізій та методичних консультацій, що дає змогу опанувати сучасні методики адаптації навчальних програм та ефективної підтримки учнів з ООП. Фінансове забезпечення відіграє важливу роль, оскільки ресурси для придбання дидактичних матеріалів, обладнання класів та залучення додаткових фахівців часто є обмеженими, і його можна забезпечити як за рахунок державних програм підтримки інклюзивної освіти, так і через грантові та соціальні ініціативи. Регулярний контроль за належним супровом учнів дасть змогу оцінювати прогрес, коригувати індивідуальні програми розвитку, забезпечувати постійний зворотний зв'язок із батьками, що підвищить ефективність навчання. Активна взаємодія з батьками, включаючи залучення їх до складання індивідуальної програми, проведення

консультацій, відкритих уроків та спільних заходів, формує довіру та сприяє соціальній адаптації дитини. Виклики індивідуалізації освітнього процесу потребують ретельного планування, використання диференційованих методик, мультимедійних та інтерактивних засобів, а також координації дій педагогів, спеціалістів і батьків. Український та зарубіжний досвід демонструє, що лише комплексне поєднання облаштування освітнього середовища, підвищення кваліфікації педагогів, достатнього фінансування, регулярного контролю та активної взаємодії з родинами, а також індивідуального підходу до навчання дітей з ООП забезпечує створення безпечного, комфортного та ефективного освітнього середовища, яке сприяє повноцінній інклюзії та розвитку учня.

Перспективами подальшого дослідження можна визначити підготовку майбутніх фахівців до організації інклюзивного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти у сільській місцевості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акімова О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. Вип. 37. С. 35-42.
2. Ануфрієва О.Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу І ступеня за кінцевими результатами : курс лекцій. Київ : АПН України, ЦППО, 2023. 131 с.
3. Асистент учителя в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за ред. М.Ф. Войцехівського. Київ : Пляди, 2015. 172 с.
4. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Педагогіка / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*. 2015. Вип. 1 (33). С. 4-11.
5. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Педагогічна майстерня*. 2021. № 6. С. 11-13.
6. Біда О., Прокопенко Л. Сільська малокомплектна та малонаповнена школа: соціальний статус, проблеми роботи та існування. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 1. С. 106-109.
7. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2013. № 3. С. 2–5.
8. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : методичні рекомендації. Кропивницький : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2017. 48 с.
9. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
10. Гордійчук В. Структура вільного часу сільських та міських школярів. *Сучасні оздоровчо-реабілітаційні технології*. 2020. Вип. 12. С. 126-130.
11. Гордійчук В. Фізичний розвиток сільських та міських школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*.

*Серія № 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 13. С. 108-112.

- 12.Гордійчук В. Відношення до освітнього процесу, самооцінка успішності, стомлення та його причини у процесі навчання сільських та міських школярів. *Молода спортивна наука України*. 2020. Вип. 14, т. 2. С. 52-60.
- 13.Гордійчук В. Проблеми фізичного виховання сільських школярів. *Культура здоров'я*. 2021. Вип. 4. С. 43-45.
- 14.Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
- 15.Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних навчальних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2018. 302 с.
- 16.Денисенко Н. Особливості формування здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл сільської місцевості. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2017. № 10. С. 34-37.
- 17.Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 2010. 303 с.
- 18.Завучу початкової школи : посібник / упоряд. : Кравчук Л., Івашньова С., Барбазюк О. Київ : Перше вересня, 2017. 128 с.
- 19.Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2021. № 15. С. 138-145.
- 20.Іванова Г. Ж. Настільна книга заступника директора з навчально-виховної роботи. Початкова школа. Київ : Основа, 2021. 224 с.
- 21.Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні. Київ : Пед. думка, 2017. 408 с.
- 22.Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Початкова школа*. 2017. № 12. С. 46-49.
- 23.Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. 744 с

- 24.Кашуба Л. В. Інклюзивна модель навчання: компетентнісний підхід. *Завучу. Усе для роботи.* 2011. № 13/14. С. 11-15.
- 25.Ключкович Т. Інклюзивна освіта в Словаччині: між задекларованими цілями та практикою. *Грані.* 2025. Вип. 28 (4). С. 105-111.
- 26.Колушаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2010. 96 с.
- 27.Колушаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
- 28.Колушаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2017. 128 с.
- 29.Колушаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
- 30.Колушаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
- 31.Колушаєва А. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. Шкільний світ.* 2016. № 7. С. 17-22.
- 32.Колушаєва А. Особливості управління інклюзивною школою. *Директор школи. Шкільний світ.* 2011. № 11. С. 23-28.
- 33.Колушаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
- 34.Кольченко К.О. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2023. № 10 (12). С. 12-22.
- 35.Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2010. № 34/35/36. С. 46-49.
- 36.Корніцова С. В. Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ. *Управління школою.* 2017. № 1/3. С. 73-92.

- 37.Кравець Н., Шорохова В. Особливості розумової працездатності школярів в умовах інклюзивної форми навчання. *Рідна школа*. 2019. № 11. С. 52-56.
- 38.Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. *Інклюзивна освіта*. 2013. Вип. 1. С. 22-29.
- 39.Лебедик М. П., Моргун В. О. Створення опорної школи повного дня як навчально-виховного комплексу : монографія. Харків : Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2020. 310 с.
- 40.Лікарчук І. Л. Сучасна сільська школа та проблеми її реформування в контексті нових соціально-економічних умов. *Освітня система сільського регіону: проблеми та перспективи розвитку : зб. наук. пр. / АПН України, Київ. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників*. Київ, 2010. С. 7-11.
- 41.Луценко І. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами. *Психолог. Шкільний світ*. 2015. №40. С. 19-27.
- 42.Мартинюк І. А. Розвиток професійно-важливих якостей майбутніх фахівців психологічної служби початкової школи : монографія. Київ : АграрМедіаГруп, 2012. 193 с.
- 43.Мелешко В. Перспективи розвитку сільської школи. *Початкова школа*. 2019. № 12. С. 1-3.
- 44.Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
- 45.Момоток Т. П. Упровадження в навчально-виховний процес інклюзивного навчання. *Педагогічний вісник*. 2021. № 2. С. 44-46.
- 46.Мороз Т. Г. Питання реформування сільської школи. *Пед. скарбниця Донеччини*. 2010. № 1/2. С. 46-47.
- 47.Навчально-виховний процес : планування, організація, моніторинг (на допомогу заступнику директора з навчально-виховної роботи) / упоряд. : Г.П. Мороз, Л.З. Онищук. Тернопіль : Астон, 2017. 112 с.

- 48.Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.
- 49.Настільна книга заступника директора з НВР початкових класів / авт.-уклад. Г. В. Лісовенко. Харків : Ранок, 2018. 288 с.
- 50.Нечаєва А. Управління процесом реформування сільської школи. *Рідна школа*. 2021. № 9. С. 31-33.
- 51.Організація й управління навчально-виховним процесом у початковій школі : навчальний посібник / уклад. В.І. Кобаль. Мукачево : МДУ, 2015. Ч. 1. 140 с.
- 52.Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2010. 264 с.
- 53.Основні міжнародні документи в галузі інклюзивної освіти. *Освіта України*. 2011. 18 лип. (№ 53/54). С. 8-16.
- 54.Островська В. Дитина з особливими потребами в загальноосвітній школі. *Психолог. Шкільний. світ*. 2020. № 10. С. 60-61.
- 55.Постанова Кабінету Міністрів України від 1 серпня 2012 року № 706 «Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF>
- 56.Присяжнюк Н.В. На допомогу методисту: абетка інклюзивної освіти: науково-інформаційний довідник: навчальний посібник. Вінниця: ВОПОПП, 2015. 100 с.
- 57.Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 5 червня 2014 року № 1324. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>.
- 58.Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872.
- 59.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. Ст. 380.

60. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі : метод. посіб. / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової. Чернівці : Технодрук, 2019. 196 с.
61. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку / за ред. Л.С. Вавіної. Київ : АТОПОЛ, 2017. 180 с.
62. Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : монографія. Київ : Інститут освітньої аналітики, 2019. 193 с.
63. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти : інклюзивна освіта в сучасному навчальному закладі. *Директор школи. Шкільний світ*. 2021. № 38. С. 27-32.
64. Савченко О. Я. Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості. *Початкова школа*. 2009. № 1. С. 1-3.
65. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Актуальна освіта, 2015. 246 с.
66. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.
67. Серджиованні Т., Берлінгейм М. Керування освітою і шкільне врядування : ЄС і США. Львів : Літопис, 2022. 440 с.
68. Сільська початкова школа у контексті реформування системи освіти в Україні : монографія / за ред. В. Г. Кузя. Київ : Науковий світ, 2012. 220 с.
69. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / за ред. Софій Н. З. Київ : Плеяди, 2015. 66 с.
70. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти : роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія*. 2011. № 1. С. 18-24.

71. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. К. М. Бондар. Кривий Ріг : Підтримка інклюзивної освіти, 2019. 170 с.
72. Туріщева Л. В. Особливості навчання учнів з особливими потребами. *Початкове навчання та виховання*. 2021. № 32/33. С. 6-16.
73. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Прінт-Офіс, 2015. 380 с.
74. Уманець Г.М. Інклюзивна освіта: особливій дитині – особлива увага: практико зорієнтований посібник. Донецьк : Витоки, 2010. 128 с.
75. Усенко О. Упровадження інклюзивної освіти на базі середньої загальноосвітньої школи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2020. № 5. С. 57-60.
76. Хоменко М. Організація навчально-виховного процесу : з досвіду роботи навчальних закладів I ступеня. Київ, 2019. 365 с.
77. Цюпак Ю., Цюпак Т. Вплив просвітницької роботи на рухову активність молодших школярів сільських шкіл. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2018. Т. 2. С. 274-279.
78. Чижик В., Довгаль В., Гордійчук В. Фізична працездатність і самооцінка рівня здоров'я, фізичної підготовленості, самопочуття та сприятливості умов навчання в сучасній міській школі в учнів загальноосвітніх шкіл і гімназій. *Фізичне, виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2019. № 1 (5). С. 65-69.
79. Чижик В., Гордійчук В. Адаптаційні можливості учнів сільських та міських загальноосвітніх шкіл за даними аналізу варіабельності серцевого ритму. *Фізичне, виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2021. № 1 (21). С. 261-266.
80. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
81. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Львів : Новий світ – 2000, 2019. 264 с.
82. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2015. 282 с.

83. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2019. №2. С. 24-28.
84. Boniface J., Krishna D., Brien M., Ponnusamy R., Venkatachalapathy N. Donna Drynan a Promoting classroom inclusion for children with disabilities in rural South India. URL: [https://sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291125000932?ssrnid=4796166&dgcid=SSRN\\_redirect\\_SD](https://sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291125000932?ssrnid=4796166&dgcid=SSRN_redirect_SD).
85. Mae K., Andrea L. Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States: A Narrative Review of Research. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382555.pdf>.
86. Teachers' Understanding of Implementing Inclusion in Mainstream Classrooms in Rural Areas. URL: <https://mdpi.com/2227-7102/15/7/889>.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Анкета для адміністрації шкіл щодо організації  
інклюзивного навчання на рівні початкової ланки  
загальної середньої освіти у сільській місцевості**

**Інструкція.** Анкета призначена для збору інформації про стан організації інклюзивного навчання у початкових класах сільських шкіл. Будь ласка, уважно прочитайте кожне питання та оберіть найточнішу відповідь або, де зазначено, дайте розгорнуту відповідь. Усі відповіді будуть використані виключно у наукових та аналітичних цілях.

1. Які категорії дітей з особливими освітніми потребами навчаються у вашій школі?

- Діти з інтелектуальними труднощами
- Діти з функціональними труднощами
- Діти з навчальними труднощами
- Діти з фізичними труднощами
- Діти з соціоадаптаційними труднощами
- Інші (будь ласка, уточніть) \_\_\_\_\_

2. Які основні труднощі виникають при забезпеченні навчання дітей із зазначеними порушеннями?

- Недостатня кваліфікація педагогів
- Брак спеціалістів (логопедів, психологів)
- Обмежене фінансування
- Відсутність спеціалізованих матеріалів та обладнання
- Інші (будь ласка, уточніть) \_\_\_\_\_

3. Чи здійснюється індивідуальна робота з планування освітнього процесу для кожного учня з ООП?

- Так, для всіх учнів
- Частково, лише для деяких
- Ні

4. Чи відчуваєте ви брак інформації щодо особливостей навчання дітей із різними порушеннями?

- Так, значно
- Частково
- Ні

5. Чи обладнана школа пандусами, підйомниками або іншими засобами для забезпечення доступності приміщень для дітей з обмеженими фізичними можливостями?

- Так, повністю
- Частково
- Ні

6. Чи мають спеціально обладнані туалети та санітарні кімнати для дітей з ООП?
- Так
  - Частково
  - Ні
7. Чи створено комфортне навчальне середовище у класах (підбір меблів, адаптоване освітлення, наочні матеріали)?
- Так, повністю
  - Частково
  - Ні
8. Які основні складнощі виникають у забезпеченні безбар'єрності та адаптації середовища?
- Брак фінансування
  - Архітектурні обмеження будівлі
  - Недостатня кількість обладнання
  - Інші (уточніть) \_\_\_\_\_
9. Чи проходять ваші вчителі початкових класів спеціальну підготовку для роботи в інклюзивному середовищі?
- Так, усі
  - Частково
  - Ні
10. Чи достатньо педагогів володіють методиками інклюзивного навчання та адаптації програм?
- Так
  - Частково
  - Ні
11. Які труднощі відчувають вчителі при роботі з дітьми з різними особливостями розвитку?
- Брак досвіду роботи з певними порушеннями
  - Високе навантаження в класі
  - Недостатня методична підтримка
  - Інші (уточніть) \_\_\_\_\_
12. Чи мають ваші інклюзивні класи асистентів вчителя, логопедів, психологів або соціальних педагогів?
- Так, повністю
  - Частково
  - Ні
13. Чи відповідає рівень професійної підготовки цих спеціалістів потребам дітей?
- Так, повністю
  - Частково
  - Ні
14. Які проблеми кадрового забезпечення виникають у школі?
- Недостатня кількість спеціалістів
  - Висока плинність кадрів
  - Віддаленість від НРЦ

Інші (уточніть) \_\_\_\_\_

15. Чи отримують асистенти вчителя та інші спеціалісти регулярно підвищення кваліфікації та методичну підтримку?

Так, регулярно

Частково

Ні

16. Чи вистачає фінансування для забезпечення інклюзивного навчання (обладнання, дидактичні матеріали, спеціалізовані засоби)?

Так, повністю

Частково

Ні

17. Які фінансові обмеження найбільше впливають на якість інклюзивного навчання?

Недостатнє фінансування на обладнання

Брак коштів на навчальні матеріали

Відсутність коштів на додаткових спеціалістів

Інші (уточніть) \_\_\_\_\_

18. Чи здійснює адміністрація регулярний контроль за якістю психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП?

Так, систематично

Частково

Ні

19. Чи налагоджено зворотний зв'язок з батьками дітей щодо навчання та розвитку їхньої дитини в інклюзивному класі?

Так, регулярно

Частково

Ні

20. Які основні труднощі виникають у партнерстві зі школою та батьками у сільських умовах?

Низька залученість батьків

Недостатня комунікація та обмін інформацією

Проблеми організації спільних заходів

Інші (уточніть) \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь в опитуванні!*

**Анкета для вчителів та асистентів вчителів  
інклюзивних класів у сільській місцевості**

**Інструкція.** Будь ласка, відповідайте максимально чесно та докладно на кожне запитання. Ваші відповіді допоможуть оцінити стан організації інклюзивного навчання, визначити основні труднощі та потреби класу і школи. Для закритих питань оберіть один або декілька варіантів, що відповідають дійсності. Для відкритих запитань надайте розгорнуту відповідь.

1. Які категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) присутні у вашому класі?

- Діти з порушеннями інтелекту
- Діти з порушеннями слуху
- Діти з порушеннями зору
- Діти з фізичними порушеннями
- Діти з розладами аутистичного спектру
- Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

2. Які основні труднощі виникають у навчанні дітей із зазначеними порушеннями?

- Адаптація навчальних програм
- Поведінкові труднощі
- Комунікативні обмеження
- Фізичні бар'єри
- Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

3. Чи відчуваєте ви брак інформації про особливості навчання дітей з різними порушеннями?

- Так, значний брак
- Частково
- Ні, інформації достатньо

4. Чи здійснюєте ви індивідуальне планування освітнього процесу для кожного учня з ООП?

- Завжди
- Частково
- Ніколи

5. Чи комфортне навчальне середовище у вашому класі?

- Так, повністю адаптоване
- Частково адаптоване
- Немає адаптації

6. Чи є в класі спеціальні засоби та обладнання для дітей з фізичними обмеженнями (пандуси, підйомники, спеціальні столи, крісла)?

- Так, у достатній кількості
- Частково

Немає

7. Чи вважаєте, що умови в школі дають змогу реалізувати інклюзію повноцінно?

Так

Частково

Ні

8. Чи отримуєте ви достатню методичну підтримку від адміністрації?

Так, регулярно

Частково

Ні

9. Чи проходили ви спеціальну підготовку для роботи з дітьми з ООП?

Так, пройшли повний курс

Частково, окремі тренінги

Ні

10. Чи володієте ви методиками адаптації навчальних програм для дітей з різними порушеннями?

Так, повністю

Частково

Ні

11. Чи є у вашому класі асистент вчителя або інші спеціалісти (логопед, психолог, соціальний педагог)?

Так, усі необхідні спеціалісти

Частково

Немає

12. Чи вважаєте ви, що рівень підготовки асистента вчителя або інших фахівців відповідає потребам дітей?

Так, повністю

Частково

Ні

13. Які проблеми кадрового забезпечення у вашому класі ви відчуваєте найчастіше?

Недостатня кількість фахівців

Плинність кадрів

Віддаленість від НРЦ

Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

14. Чи отримуєте ви та асистенти регулярне підвищення кваліфікації та методичну підтримку?

Так

Частково

Ні

15. Чи вистачає фінансування на дидактичні матеріали, спеціальні засоби та обладнання для дітей з ООП?

Так, достатньо

Частково

Ні

16. Які фінансові обмеження найбільше впливають на якість інклюзивного навчання?

- Відсутність сучасних дидактичних матеріалів
- Недостатнє обладнання класів
- Відсутність коштів на підвищення кваліфікації
- Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

17. Чи здійснює адміністрація регулярний контроль за психолого-педагогічним супроводом учнів?

- Так, систематично
- Частково
- Ні

18. Чи налагоджено ефективний зворотний зв'язок з батьками щодо навчання дітей?

- Так, систематично
- Частково
- Ні

19. Які основні труднощі у партнерстві з батьками ви відчуваєте?

- Низька зацікавленість батьків
- Відсутність регулярного спілкування
- Невідповідність очікувань батьків і можливостей школи
- Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

20. Які проблеми для сільської школи є найбільш складними у забезпеченні повноцінної інклюзії?

- Брак спеціалістів
- Віддаленість НРЦ та центрів підвищення кваліфікації
- Фінансові обмеження
- Недостатня підготовка педагогів
- Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь в опитуванні!*

## Додаток В

## Анкета для батьків дітей інклюзивних класів сільської школи

**Інструкція.** Будь ласка, дайте максимально повні та чесні відповіді на запитання. Ваші відповіді допоможуть оцінити стан організації інклюзивного навчання та виявити основні проблеми та потреби вашої дитини у навчальному процесі. Відповідайте, обираючи відповідь із запропонованих варіантів або зазначайте власний коментар, якщо він необхідний.

1. Які особливості розвитку є у вашої дитини?

- Порушення інтелекту
- Порушення слуху
- Порушення зору
- Фізичні порушення
- Розлади аутистичного спектру
- Інше (уточніть) \_\_\_\_\_

2. Які труднощі ви помічаєте у навчанні вашої дитини в інклюзивному класі?

- Проблеми з адаптацією до класного середовища
- Складності у взаємодії з іншими учнями
- Недостатня підтримка педагогів
- Недостатня наявність спеціалізованих засобів навчання
- Інше (уточніть) \_\_\_\_\_

3. Чи задоволені ви рівнем індивідуальної підтримки вашої дитини?

- Так, повністю
- Частково
- Ні

4. Чи достатньо педагоги обізнані щодо особливостей навчання вашої дитини?

- Так
- Частково
- Ні

5. Чи обладнана школа пандусами, підйомниками та іншими засобами доступності для дітей з фізичними порушеннями?

- Так
- Частково
- Ні

6. Чи є спеціально обладнані туалети та санітарні кімнати для дітей з особливими потребами?

- Так
- Частково
- Ні

7. Чи комфортно ваша дитина почуває себе у класі (меблі, освітлення, наочні матеріали)?
- Так, повністю
  - Частково
  - Ні
8. Чи вважаєте ви, що педагоги достатньо готові до роботи з дітьми з особливими потребами?
- Так
  - Частково
  - Ні
9. Чи є у класі асистент вчителя або інший спеціаліст (логопед, психолог)?
- Так
  - Частково
  - Ні
10. Чи задоволені ви рівнем професійної підготовки асистента та спеціалістів?
- Так
  - Частково
  - Ні
11. Чи отримує ваша дитина достатньо індивідуальних корекційних занять?
- Так
  - Частково
  - Ні
12. Чи вистачає у школі ресурсів для інклюзивного навчання (дидактичні матеріали, технічні засоби)?
- Так
  - Частково
  - Ні
13. Чи задоволені ви рівнем фінансування школи для забезпечення інклюзії?
- Так
  - Частково
  - Ні
14. Чи здійснює школа регулярний контроль за психолого-педагогічним супроводом вашої дитини?
- Так
  - Частково
  - Ні
15. Чи відчуваєте ви підтримку з боку адміністрації у вирішенні питань навчання дитини?
- Так
  - Частково
  - Ні
16. Чи відчуваєте ви складнощі у комунікації з вчителями щодо навчання вашої дитини?

- Так
- Частково
- Ні

17. Чи маєте ви достатньо інформації про програми та методи інклюзивного навчання?

- Так
- Частково
- Ні

18. Чи вважаєте ви, що школа ефективно співпрацює з НРЦ та іншими фахівцями?

- Так
- Частково
- Ні

19. Які основні проблеми ви вбачаєте у навчанні вашої дитини в інклюзивному класі?

- Недостатня підтримка педагогів
- Брак спеціалістів
- Недостатнє обладнання та матеріали
- Складності у взаємодії з однолітками
- Інше (уточніть) \_\_\_\_\_

20. Які пропозиції ви могли б зробити для покращення організації інклюзивного навчання у школі?

---

---

*Дякуємо за участь в опитуванні!*