

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему

«Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до
навчання у середній школі»

Виконала:

здобувачка вищої освіти, 63 групи
спеціальності 011 Освітні,
педагогічні науки

Карапуд Ірина Андріївна

Науковий керівник:

проф., канд. пед. наук

Завацька Людмила Миколаївна

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду «___» _____ 20__ року.

Здобувачка _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Науковий керівник _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри

(назва кафедри)

Протокол № _____ від «_____» _____ 20__ року.

Здобувачка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП...	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	8
1.1. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі як педагогічна проблема	8
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами у контексті адаптації до навчання у середній школі	15
1.3. Вплив соціальних та особистісних чинників на адаптацію у дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі	25
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	33
2.1. Організаційні засади та методика проведення емпіричного дослідження адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі	33
2.2. Аналіз результатів діагностики адаптованості дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі	39
2.3. Практичні рекомендації для педагогічних працівників та асистентів учителя щодо забезпечення адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі	49
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63
ДОДАТКИ...	71

ВСТУП

Актуальність дослідження. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі є однією з ключових умов реалізації інклюзивної освіти в Україні. Перехід до предметного навчання, збільшення кількості вчителів, ускладнення навчального матеріалу, поява диференційованих вимог до успішності та поведінки істотно підвищують навантаження на учнів.

Для дітей з особливими освітніми потребами цей період є особливо вразливим, адже до вікових змін і типових труднощів середнього шкільного віку додаються специфічні когнітивні, сенсорні, емоційні та поведінкові особливості, що ускладнюють включення у освітній процес. Саме тому питання того, як школа організовує навчання та підтримку таких учнів у середніх класах, набуває не лише теоретичного, а й важливого практичного значення.

Розбудова інклюзивної освіти в Україні, закріплена у чинному законодавстві та орієнтована на міжнародні стандарти прав людини, декларує право кожної дитини на якісну освіту за місцем проживання та участь в освітньому процесі на засадах рівності. Проте формальне зарахування дитини до закладу загальної середньої освіти саме по собі не гарантує успішної адаптації до навчання.

Офіційні статистичні дані підтверджують масштаб і актуальність проблеми. За результатами аналізу Інституту освітньої аналітики, у 2023/2024 навчальному році загальноосвітні заклади України охоплювали майже 90 тис. учнів з особливими освітніми потребами, з них понад 40 тис. навчалися в інклюзивних класах (приблизно 45 % усіх дітей з особливими освітніми потребами), а за останні п'ять років чисельність учнів в інклюзивних класах зросла у 2,2 рази [30]. Таке зростання, що відбувається в умовах воєнного стану й загального ускладнення життєвого контексту дітей, додатково підсилює

ризика дезадаптації та висуває підвищені вимоги до організації підтримки у школі.

На практиці педагоги та батьки стикаються з тим, що учні з особливими освітніми потребами часто мають труднощі в засвоєнні програмового матеріалу, виконанні навчальних завдань, організації власної діяльності, налагодженні взаємодії з однолітками і вчителями, що призводить до перевтоми, зниження мотивації до навчання, емоційного виснаження та ризику шкільної дезадаптації.

Різні аспекти адаптації дітей як умови їхнього якісного життя та повноцінної участі в соціумі розглядаються у працях українських психологів і педагогів, таких як В. Панок, І. Рудніцька, Ю. Соловей та ін., де адаптація трактується як багатовимірний процес – від побутової та емоційної до комунікативної й середовищної.

Проблеми адаптації дітей з особливими освітніми потребами вивчаються в роботах О. Бабяк, О. Дробот, Л. Завацької, В. Засенка, О. Колупаєвої, Л. Прохоренко, О. Таранченко, О. Холодїй та ін., які акцентують на соціальній та середовищній адаптації в умовах інклюзивної освіти й необхідності психолого-педагогічного супроводу сім'ї та школи. У фокусі цих досліджень – створення інклюзивного освітнього середовища, подолання бар'єрів участі, забезпечення доступності освітнього простору. Ці ідеї корелюють із підходами зарубіжних авторів М. Ainscow, Т. Booth, L. Florian, які підкреслюють, що інклюзія реалізується передусім через зміну шкільних культур, політик і практик, а не через «пристосування» окремої дитини.

Адаптація до власне освітнього процесу найчастіше розглядається на етапі входження до школи та у початковій ланці. У методичних рекомендаціях під наук. ред. В. Панка, навчально-методичних посібниках О. Холодїй, а також роботах О. Гноєвської, З. Лисюк, Л. Савчук, та ін. проаналізовано психологічну й соціальну адаптацію першокласників, окреслено педагогічні умови успішного старту навчання дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі, зокрема в інклюзивних класах.

Натомість питання адаптації до навчання у базовій середній школі висвітлено дещо фрагментовано: окремі праці присвячено адаптації учнів 5-х класів до нових організаційних умов, адаптації навчальних матеріалів чи окремих предметів для підлітків з особливими освітніми потребами (І. Антоненко, А. Бессараб, О. Галєєва, І. Колодич, Р. Павлюк та ін.), проте зазвичай ідеться про окремі аспекти (оцінювання, адаптація програм, психологічна підтримка), а не про цілісне розуміння адаптації саме до навчальної діяльності у середніх класах.

Таким чином, попри визнану значущість адаптації дітей з особливими освітніми потребами й наявність розвідок щодо їхньої соціальної та середовищної інтеграції, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної адаптації саме до навчання у середній школі, що поєднувала б аналіз навчальної участі, соціальної взаємодії, емоційного стану й доступності освітнього середовища.

Зазначена потреба в подальшому дослідженні цієї проблематики обумовила вибір теми магістерського дослідження *«Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі»*, та визначає його спрямованість на вивчення адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні засади адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі та провести емпіричне дослідження адаптації дітей із особливими освітніми потребами до навчання у середній школі.

Відповідно по поставленій меті, було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати особливості адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі як педагогічна проблему.
2. Схарактеризувати психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у середній школі.
3. Провести емпіричне дослідження адаптованості дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі.

4. Розробити практичні рекомендації для педагогічних працівників та асистентів учителя щодо забезпечення адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі.

Об'єкт дослідження – процес адаптації дітей до навчання у середній школі.

Предмет дослідження – адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі.

Для досягнення поставленої мети та завдань використано комплекс таких **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення праць українських і зарубіжних авторів з інклюзивної освіти для виокремлення психолого-педагогічних і соціальних чинників, що впливають на адаптацію до навчання у середній школі.

- *емпіричні*: стандартизоване педагогічне спостереження в інклюзивному класі, опитувальники для оцінювання якості шкільного життя, психоемоційного стану та труднощів у поведінці й навчанні, міні-соціометричні процедури, а також аналіз індивідуальних освітніх програм, шкільної документації та контрольних списків, за якими оцінювали доступність уроків і навчальних матеріалів.

Теоретичне та практичне значення дослідження полягає в аналізі теоретичних засад щодо процесу адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі, уточненні змісту й структури цього процесу, а також у визначенні ролі психолого-педагогічних і соціальних чинників, які зумовлюють специфіку навчальної та соціальної адаптації учнів зазначеної категорії; у розробці практичних рекомендацій для педагогічних працівників та асистентів учителя щодо створення сприятливих умов для підвищення ефективності процесу адаптації дітей з особливими освітніми потребами у освітньому середовищі середньої школи.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження було апробовано на Ювілейній міжнародній науковій конференції «XV Сіверські соціально-психологічні читання» (25 квітня 2025 року у місті Чернігів).

Результати дослідження висвітлено в публікації:

- Карапуд І. А., Завацька Л. М. Вплив соціальних та особистісних чинників на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного середовища. *П'ятнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної ювілейної наукової конференції (25 квітня 2025 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Н. І. Зайченко. Т.2. Соціальна робота та педагогіка. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2025. 183 с.*

- Карапуд І. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі. *Студентський альманах: збірник статей. Випуск 4. Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2024. С. 22-27.*

Структура кваліфікаційної роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (усього 78 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 77 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

1.1. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі як педагогічна проблема

Адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі доцільно трактувати як динамічний, взаємний і контекстно зумовлений процес узгодження індивідуальних освітніх потреб і можливостей учня з вимогами та ресурсами організації освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти.

Мова йде насамперед про те, наскільки дитина може брати участь у виконанні навчальних завдань, взаємодіяти з учителем і однокласниками, витримувати темп уроку та структуру навчального дня, а не лише про її фізичну присутність у класі. У середній школі цей процес ускладнюється зростанням академічного навантаження, множинністю педагогічних стилів різних учителів, підвищенням абстрактності змісту, інтенсифікацією темпу й розширенням кола соціальних контактів. Саме на цьому етапі труднощі адаптації до навчання проявляються як системні невідповідності між очікуваннями школи щодо успішності, дисципліни та самостійності й реальними засобами навчання, комунікації та участі, доступними дитині з особливими освітніми потребами [38].

Поняття адаптації у педагогічному контексті позначає процес взаємного пристосування учня та освітнього процесу, у ході якого відбувається узгодження потреб, можливостей і очікувань з нормами, правилами та ресурсами школи. У сучасній інклюзивній оптиці адаптація до навчання у середній школі не зводиться до асиміляції учня під задалегідь задані стандарти та «усереднену» навчальну траєкторію. Вона передбачає

двосторонні зміни: з одного боку – розвиток саморегуляції, навчальних і соціальних умінь у дитини, з іншого – послідовне усунення бар'єрів в організації уроку, змісті завдань, способах подання інформації, комунікації та оцінювання, що перешкоджають повноцінній участі учня в освітньому процесі [38].

Адаптація до навчання в середній школі є окремим різновидом ширшого процесу адаптації до освітнього процесу, специфічним щодо вікових завдань підліткового періоду й організації навчання у 5-11 класах. Вона охоплює входження у багатопредметність, перехід від одного вчителя до команди педагогів, опанування зростаючих обсягів абстрактного змісту, необхідність самостійно планувати й дозувати навчальну діяльність, витримувати змінний темп уроків і розклад, поєднувати навчальне навантаження з позашкільними видами активності.

Якщо організація навчання не містить попередньо закладених адаптацій (гнучке структурування уроку, варіативні способи подання й демонстрації результатів, адаптовані інструкції, передбачувані переходи між видами діяльності, чутливе до прогресу оцінювання), це створює для учнів з особливими освітніми потребами підвищене когнітивне й емоційне навантаження, яке безпосередньо позначається на їхній здатності засвоювати матеріал та утримувати участь у навчанні [54; 71].

Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі уточнює наведене розуміння через призму різноманітних освітніх потреб, пов'язаних із особливостями когнітивного розвитку, моторики, сенсорної сфери, мовлення, емоційно-вольової регуляції та поведінки. У цьому випадку адаптація до навчання є процесом досягнення участі й навчальних досягнень за умов індивідуально значущих адаптацій і підтримок, які усувають або зменшують бар'єри доступу до навчального змісту, інструкцій, зворотного зв'язку та шкільних взаємодій.

На практичному рівні це означає проектування і реалізацію індивідуальної освітньої програми з чітко описаними адаптаціями змісту,

методів, матеріалів та оцінювання; використання асистивних технологій і альтернативної/додаткової комунікації; системний розвиток інклюзивної компетентності педагогів; командну взаємодію школи, батьків та інклюзивно-ресурсного центру; формування в класі культури прийняття й безпеки. Недостатність таких умов породжує вузлові труднощі адаптації до навчання – від когнітивного перевантаження і фрустрації до соціальної ізоляції, підвищеної шкільної тривожності та відмови від участі у навчальних видах діяльності [8; 64].

Визначальною рисою інклюзивної парадигми, у межах якої інтерпретується адаптація до навчання, є зміщення фокуса з «дефіцитів» дитини на бар'єри освітнього процесу та практик. Відповідно, труднощі адаптації до навчання у середній школі в цій роботі розуміються не як індивідуальна неспроможність учня, а як результат невідповідності між вимогами навчання (зміст, форми організації, типові моделі поведінки на уроці, система оцінювання) та рівнем підтримки, доступним дитині з особливими освітніми потребами. Такий підхід узгоджується з принципами Індексу інклюзії, у межах якого культуру, політику і практику школи оцінюють крізь призму участі кожного учня та послідовного усунення бар'єрів до навчання й взаємодії [38], а також із висновками критичної інклюзивної педагогіки щодо необхідності трансформації шкільних структур, які відтворюють виключення та сегрегацію [64].

У структурі труднощів адаптації до навчання в середній школі можна виокремити кілька взаємопов'язаних площин, кожна з яких має власні механізми впливу на участь учнів з особливими освітніми потребами й на їхні навчальні результати. Дидактична площина пов'язана зі зростаючим рівнем абстракції навчальних програм, значною кількістю міжпредметних переходів, великими обсягами текстової інформації та високим темпом опрацювання матеріалу. За відсутності попередньо спроектованих адаптацій це веде до перевантаження робочої пам'яті, утруднень із підтриманням довільної уваги, зниження відчуття самоефективності й уникання завдань підвищеної

складності. Коли способи подання навчального матеріалу переважно вербально-текстові, а можливості візуальної підтримки, маніпулятивів, наочних моделей, попереднього структурування теми використовуються обмежено, учні з різними освітніми потребами частіше втрачають «навчальну нитку», не встигають опрацювати інструкції та демонструвати розуміння альтернативними способами [54; 71].

Комунікативна площина адаптації до навчання стосується того, як формулюються й подаються інструкції, як учні залучаються до обговорення, які канали зворотного зв'язку їм доступні. У середній школі нерідко очікується високий рівень автономного планування, рефлексії та «читання між рядків», тоді як відсутність візуальних опор, поетапного інструктування, чітких «маршрутів» виконання завдання, альтернативних і додаткових засобів комунікації створює для дітей з особливими освітніми потребами хронічні непорозуміння, підвищену втомлюваність і соціально-емоційне напруження.

Сенсорно-просторова площина пов'язана з шумовим фоном, скупченістю у коридорах, частими змінами кабінетів, особливостями освітлення й акустики, які можуть спричиняти сенсорне перевантаження та ускладнювати саморегуляцію, переходи між видами діяльності й дотримання правил поведінки на уроці.

Оцінювальна площина стосується домінування порівняльних норм і змагальності за відсутності формувального оцінювання, чутливого до індивідуального прогресу й різних способів демонстрації результатів; така конфігурація підсилює тривожність, закріплює «ярлики» неуспішності, знижує готовність учня брати участь у навчальній діяльності.

Сукупна дія цих чинників робить критично необхідними заздалегідь спроектовані адаптації за принципами універсального дизайну навчання (різні канали подання інформації, варіативні формати завдань і демонстрації результатів, гнучкий темп і чітка структура уроку), що безпосередньо пов'язано зі зниженням когнітивного та сенсорного навантаження і підвищенням відчуття контрольованості навчального процесу [32; 71].

Труднощі адаптації до навчання мають і виразний соціальний вимір. Упереджені очікування щодо здатності учня з особливими освітніми потребами «справлятися» з програмою, недостатня інклюзивна компетентність педагогів, відсутність спільно вироблених норм взаємодії у класі, поодинокі роль асистента вчителя як «персональної підтримки» без командної координації, епізодичність співпраці школи з батьками та інклюзивно-ресурсним центром знижують стійкість позитивних змін. У такій конфігурації навіть окремі індивідуальні адаптації не дають тривалого ефекту, оскільки не підкріплені змінами на рівні шкільної культури й політик [5; 29]. До цього додаються структурні чинники: нерівномірна архітектурна та цифрова доступність, нестача асистивних технологій, обмеженість навчальних матеріалів, підготовлених за принципами універсального дизайну навчання, фрагментарність процедур розроблення і моніторингу індивідуальних освітніх програм [54].

Для потреб даного дослідження важливо уточнити операційні індикатори труднощів адаптації саме до навчання у середній школі.

До академічних індикаторів належать знижена залученість у виконання навчальних завдань, труднощі з розумінням і відтворенням інструкцій, проблеми з виконанням багатокрокових завдань, відставання у темпі опрацювання навчальних текстів, утруднення при переході від репродуктивних до продуктивних видів діяльності.

Поведінкові індикатори включають часті зміни стану збудження або, навпаки, «вимикання» на уроці, труднощі з дотриманням правил під час переходів між уроками й видами діяльності, уникання групових форм роботи або конфлікти в них.

Соціально-емоційні індикатори пов'язані з підвищеною шкільною тривожністю, низькою самооцінкою навчальної компетентності, епізодами стигматизації чи булінгу, відмовою брати участь у відповідях біля дошки або в спільних завданнях.

Організаційні індикатори відображають відсутність або формальний характер індивідуальних освітніх програм, нерегулярність командних зустрічей «школа – батьки – інклюзивно-ресурсний центр», відсутність системного моніторингу прогресу й доступності навчання. Таке розведення індикаторів дозволяє поєднати теоретичний аналіз із подальшими емпіричними процедурами оцінювання рівня адаптованості до навчання та є підґрунтям для побудови дослідницького інструментарію.

Актуальний контекст української освіти задає додаткові рамки для осмислення адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі. Закон України Про освіту (2017) та Закон України Про повну загальну середню освіту (2020) гарантують право кожної дитини на доступне й якісне навчання за місцем проживання, визначають інклюзію принципом освітньої політики та закріплюють право учня на індивідуальну освітню траєкторію [23; 24].

Державний стандарт базової середньої освіти проголошує принципи інклюзивності та варіативності освітніх програм, що означає обов'язок закладу освіти не лише декларувати, а й реально впроваджувати адаптації змісту, методів, організації та оцінювання навчання для різних категорій учнів [20]. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року, зокрема в освітньому блоці, фіксує завдання щодо універсального дизайну, архітектурної й цифрової доступності, розвитку професійних компетентностей педагогів та усунення стигми [25].

Разом із тим міжнародні огляди переконливо засвідчують, що формальна наявність інклюзивних політик і стандартів не гарантує автоматичного зниження бар'єрів до навчання без інституційної підтримки їх практичної реалізації. Звіт UNESCO Global Education Monitoring Report 2020 підкреслює, що ключовим «вузьким місцем» є перенесення принципів інклюзії у щоденні практики класу – від планування уроків до оцінювання й повсякденної взаємодії з учнями [69]. Світова доповідь про інвалідність Всесвітньої організації охорони здоров'я наголошує на необхідності

комплексного підходу, який поєднує доступну інфраструктуру, адекватне фінансування асистивних технологій, підготовку кадрів та міжвідомчу координацію; без цих елементів навіть найкращі політики залишаються декларативними [76].

У зв'язку з цим перехід від моделі, у якій відповідальність за успішність навчання покладалася переважно на саму дитину та її сім'ю, до моделі, зорієнтованої на системні зміни в організації навчання у класі й школі, виступає не лише методичним, а й правовим імперативом. Йдеться про наперед спроектоване планування за принципами універсального дизайну навчання (різні способи подання інформації, залучення та демонстрації результатів), диференціацію завдань і темпу, використання багатоканальних комунікативних інструментів (у тому числі альтернативних і додаткових засобів комунікації), формувальне оцінювання, чутливе до індивідуального прогресу, регулярне оновлення індивідуальних освітніх програм як робочих, а не формальних документів, профілактику стигми й булінгу через розвиток інклюзивної культури класу, а також сталий міжвідомчий супровід (школа – інклюзивно-ресурсний центр – батьки – громада) [54; 69]. Лише така інституційна конфігурація переводить норми й стандарти з площини політик у площину реальних змін організації навчання та вимірюваного зменшення труднощів адаптації до навчання.

Підсумовуючи, адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі доцільно розглядати як багатовимірний процес, у якому труднощі виникають насамперед через невідповідність між вимогами освітнього процесу та рівнем наданої підтримки. На інституційному рівні йдеться про стратегії закладу освіти (інклюзивну культуру й політику школи, професійний розвиток педагогів, індивідуальні освітні програми, що містять конкретні адаптації та системно реалізуються в освітньому процесі), дидактичні рішення (застосування принципів універсального проектування навчання, диференціацію змісту й завдань, різні способи подання матеріалів, альтернативні канали комунікації), соціально-емоційних практик

(психологічна безпека, норми прийняття, навчання соціальних навичок), а також про організацію співпраці з родиною та фахівцями зовнішніх служб. Така інституційна модель сприяє переходу від декларування норм і стандартів до їх реалізації в щоденній практиці та створює умови для більш стабільної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами у контексті адаптації до навчання у середній школі

Психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами у середній школі набуває особливої ваги тоді, коли вона безпосередньо пов'язується з їхньою адаптацією до навчання, а не описує розвиток «узагалі». У 5-11 класах різко зростають вимоги до самостійного планування навчальної діяльності, опрацювання абстрактного змісту, темпу виконання завдань та складності соціальної взаємодії.

Тому типологія особливих освітніх потреб має бути подана так, щоб пояснювати, чому саме певні особливості стають бар'єрами для участі в уроках і виконання навчальної програми, і які педагогічні рішення допомагають послабити ці бар'єри. Сучасні підходи до інклюзивної освіти наголошують на поєднанні індивідуальної характеристики учня з аналізом організації навчання й підтримок у закладі загальної середньої освіти [12; 69]. У цьому підрозділі розглянемо основні групи учнів з особливими освітніми потребами саме через призму їхньої адаптації до навчання у середній школі.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями характерні повільніший темп переробки інформації, знижений обсяг робочої пам'яті, труднощі узагальнення й перенесення знань у нові навчальні ситуації [10]. У середній школі ці особливості стають критичними, оскільки навчальні програми будуються на опрацюванні великих масивів текстової інформації, переходах між предметами та використанні абстрактних понять. Якщо уроки плануються

без урахування цих особливостей, учні з інтелектуальними порушеннями швидко опиняються у стані когнітивного перевантаження: не встигають дочитувати умови задач, губляться у багатокрокових інструкціях, не пов'язують між собою окремі фрагменти змісту.

Такі ситуації безпосередньо ускладнюють адаптацію до навчання: дитина переживає втрату контролю над завданнями, зниження відчуття компетентності, посилення тривожності, формує стратегії уникання складних уроків або завдань. Дослідження Л. О. Прядко показують, що індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами – поетапний виклад матеріалу, опора на наочність, чітко структуровані інструкції – істотно зменшує напруження та підвищує включеність учнів у роботу класу [27].

Міжнародні емпіричні дослідження підтверджують: просте фізичне включення дітей з інтелектуальними порушеннями до класу без адаптації програм і завдань не забезпечує їхньої навчальної адаптації. Натомість диференціація змісту, завдань і форм оцінювання, чітко прописані цілі в індивідуальній освітній програмі, а також регулярний зворотний зв'язок підвищують як успішність, так і якість інтеграції в колектив [36; 59].

Отже, у випадку інтелектуальних порушень труднощі адаптації до навчання у середній школі виникають насамперед тоді, коли темп і спосіб подання навчального матеріалу не співвіднесені з можливостями дитини. Планування на основі принципів універсального дизайну навчання (різні канали подання інформації, можливість виконувати скорочені або модифіковані завдання, варіативні способи демонстрації результатів) дозволяє наблизити вимоги програми до реальних ресурсів учня [54].

Психолого-педагогічна характеристика учнів з розладами аутистичного спектру визначається поєднанням особливостей соціальної комунікації, гнучкості мислення та сенсорної обробки стимулів [35]. У контексті середньої школи ці особливості прямо впливають на здатність дитини адаптуватися до навчального дня: залучатися до групових форм роботи, орієнтуватися в

«непрописаних» правилах поведінки на уроці, переносити знання між різними предметами.

Соціально-комунікативні труднощі – буквально сприйняті інструкції, складнощі у розумінні натяків, невербальних сигналів, «прихованих правил» – призводять до того, що учень не завжди розуміє, коли саме потрібно підняти руку, як включитися в дискусію, як реагувати на жарти однолітків. За відсутності візуальних розкладів, структурованих інструкцій і чітко позначених етапів уроку дитина з розладом аутистичного спектру легко губиться у переходах «пояснення – робота в парах – фронтальне обговорення», що ускладнює її адаптацію до навчального процесу.

Поширеними є також сенсорні труднощі: шум у коридорах, яскраве освітлення, тісне розміщення парт, численні переміщення між кабінетами. Вони підвищують ризик сенсорного перевантаження, що може проявлятися як різке зниження продуктивності, дратівливість, відмова від участі у завданнях або поведінкові спалахи. Для зниження цих ризиків ефективними є сенсорні перерви, можливість короткого усамітнення, використання шумозахисних навушників чи інших засобів саморегуляції.

Досвід інклюзивної освіти показує, що структурування навчального дня – використання візуальних розкладів, соціальних історій, чітких чек-листів дій, передбачуваних сигналів переходу – суттєво полегшує адаптацію учнів з розладами аутистичного спектру до навчання [37]. Важливо також забезпечувати доступ до альтернативних і додаткових засобів комунікації, які дають змогу висловлювати потреби, ставити запитання, брати участь в обговореннях, навіть якщо вербальна мова розвинена частково. Українські дослідження підкреслюють, що саме бар'єри у комунікації та неструктурованість навчального дня стають центральними чинниками дезадаптації підлітків з розладами аутистичного спектру у шкільних класах [14].

Таким чином, для цієї групи учнів успішна адаптація до навчання у середній школі пов'язана з передбачуваністю та прозорістю освітнього

процесу, чіткою організацією переходів між видами діяльності, командною роботою вчителя, асистента та фахівців інклюзивно-ресурсного центру.

У випадку порушень слуху профіль труднощів адаптації до навчання у середній школі визначається насамперед обмеженим доступом до мовної інформації. Глибина втрати слуху, час її виникнення, використання слухових апаратів чи кохлеарних імплантів, вибір усної, жестової або бімодально-двомовної комунікації безпосередньо впливають на те, наскільки учень може сприймати пояснення вчителя, інструкції до завдань і висловлювання однолітків [53].

У предметній системі середньої школи значна частина змісту подається усно, у швидкому темпі, в умовах шуму, коли кілька учнів одночасно ставлять запитання чи відповідають. Якщо відсутні технічні й організаційні адаптації – належна акустика класу, FM-системи, можливість вільно бачити обличчя вчителя, субтитри до відео, письмові інструкції – учень із порушеннями слуху часто «випадає» з ключових фрагментів пояснення. Це проявляється у прогалинах у розумінні змісту, уповільненому засвоєнні нових понять, труднощах виконання завдань, що опираються на усно подану інформацію.

Тривале перебування в ситуації часткового розуміння уроку має і соціально-емоційні наслідки: з'являється невпевненість, уникання участі в дискусіях, підвищена тривожність у групових формах роботи. Для підлітків особливо болісними є ситуації, коли однолітки сприймають їх як «пасивних» або «неуважних», хоча джерелом труднощів є саме доступ до мовного каналу. Дослідження засвідчують, що для адаптації до навчання у середній школі вирішальне значення має візуальна організація викладання (схеми, ілюстрації, ключові слова на дошці, письмові алгоритми), двомовні моделі навчання із залученням жестової мови там, де це доцільно, а також узгоджена робота вчителя, асистента й сурдоперекладача [53]. У таких умовах учні з порушеннями слуху отримують можливість повноцінно включатися у навчальний процес, а не лише бути присутніми на уроці.

Для учнів з порушеннями зору основним бар'єром у адаптації до навчання в середній школі є переважання візуальних каналів подання інформації. Значна частина навчальних матеріалів – презентації, графіки, карти, таблиці – розрахована на зорове сприйняття. Якщо матеріали не адаптовані (збільшений шрифт, контрастне оформлення, шрифт Брайля, тактильні схеми, аудіоописи, програми екранного озвучення), у дитини формується хронічний інформаційний «дефіцит»: вона чує лише фрагменти пояснення, не бачить того, на що посилається вчитель, не може повноцінно працювати з підручником [66].

Додаткові труднощі адаптації пов'язані з просторовою організацією навчального дня. Часті переходи між кабінетами, змінювання поверхів, необхідність швидко орієнтуватися у нових навчальних приміщеннях без системного навчання орієнтуванню й мобільності посилюють залежність учня від супроводу дорослих чи однолітків. Це впливає і на навчальну активність (дитина запізнюється, пропускає початок пояснення), і на самооцінку.

Педагогічна практика показує, що ефективна адаптація до навчання забезпечується поєднанням індивідуальних технічних засобів і змін у методиці викладання. Йдеться про завчасне надання матеріалів у доступному форматі, дозування «візуально перевантажених» завдань, використання альтернативних способів демонстрації результатів (усні відповіді, аудіопрезентації, тактильні моделі). Не менш важливою є інформованість однолітків щодо особливостей сприймання інформації однокласником із порушеннями зору та формування культури підтримки, а не жалості.

Порушення мовлення у середній школі прямо впливають на адаптацію до навчання, оскільки більшість завдань і форм контролю опираються на усну та письмову комунікацію. Труднощі у фонологічній обробці, лексико-граматичному оформленні висловлювань, побудові зв'язного монологу призводять до того, що учень повільніше розуміє багатокomпонентні інструкції, губить смислові зв'язки у довгих поясненнях, відчуває значну напругу під час виступів чи відповідей біля дошки.

Часто спостерігається підвищена латентність відповіді: дитині потрібен додатковий час, щоб обробити інформацію й сформулювати відповідь. Якщо темп уроку не передбачає таких пауз, учень постійно «не встигає», а педагоги й однолітки можуть трактувати це як пасивність або неуважність. Повторювані ситуації нерозуміння чи критики з боку ровесників знижують упевненість у власних можливостях і поглиблюють труднощі адаптації до навчального життя класу.

Дослідження з галузі альтернативної та додаткової комунікації свідчать, що інтеграція мовленнєвих стратегій у повсякденні уроки – візуалізація ключових понять, опорні конспекти, піктограми, дозування обсягу усних інструкцій, можливість використовувати жести, символи, картки вибору – значно підвищує точність виконання завдань і зменшує тривожність [37; 58]. Таким чином, адаптація до навчання у середній школі для цієї категорії дітей залежить від того, наскільки школа зменшує «мовленнєве навантаження» як бар'єр і пропонує альтернативні шляхи участі у навчальних ситуаціях.

Специфічні порушення навчання проявляються як вибіркові труднощі у читанні, письмі чи виконанні математичних операцій за збереженого загального інтелекту. У середній школі, де зростає обсяг самостійного читання, кількість письмових контрольних робіт та складність математичного матеріалу, ці труднощі безпосередньо впливають на адаптацію до навчання.

За дислексії учень витрачає надмірні ресурси на технічне декодування тексту, через що зменшується запас когнітивних сил для осмислення змісту. Це позначається на виконанні завдань, де потрібно швидко прочитати умову, порівняти кілька джерел чи виділити головну думку [65]. За дисграфії труднощі з письмом – орфографією, граматиною, структурою тексту – ускладнюють демонстрацію реального рівня предметних знань. За дискалькулії виникають проблеми з розумінням числових відношень, засвоєнням арифметичних фактів, інтерпретацією графіків і таблиць [40].

Якщо школа не пропонує адаптацій, специфічні порушення навчання перетворюються на хронічне джерело дезадаптації: учень стабільно отримує

занижені оцінки, багато часу витрачає на домашні завдання з мінімальним відчуттям прогресу, уникає читання вголос, боїться контрольних робіт, що посилює шкільну тривожність і негативне ставлення до навчання.

Ефективні стратегії адаптації до навчання у цьому випадку включають використання аудіопідтримки текстів (аудіокниги, програми екранного озвучення), надання додаткового часу на контрольних, дозування обсягу письмових завдань, застосування поетапних інструкцій, а також альтернативні форми демонстрації знань (усні відповіді, проекти, візуальні презентації). Вищезазначені заходи дозволяють відокремити власне предметні знання від технічних труднощів читання чи письма і тим самим покращують адаптацію учня до вимог середньої школи.

У дітей з порушеннями опорно-рухового апарату труднощі адаптації до навчання у середній школі зумовлені передусім фізичними обмеженнями та швидкою втомлюваністю. Повільний темп письма, утруднення у виконанні завдань, що потребують розвиненої дрібної моторики (креслення, лабораторні досліди, практичні роботи), призводять до того, що учень постійно «не встигає» за темпом класу. У підлітковому віці це легко трансформується в переживання неспішності та небажання брати участь у завданнях, які асоціюються з фізичним перевантаженням [9].

Суттєвим є також вплив організації шкільного простору: відсутність ліфтів, пандусів, адаптованих санвузлів, необхідність щодня долати сходи й довгі коридори між кабінетами. Якщо переміщення забирає багато сил, значна частина енергії витрачається не на навчання, а на подолання просторових бар'єрів. Це знижує концентрацію, ускладнює своєчасний початок уроків і може провокувати відмову від відвідування окремих занять (наприклад, розміщених на верхніх поверхах).

Ефективна адаптація до навчання передбачає використання альтернативних способів виконання завдань (робота за комп'ютером, диктування з подальшим друком тексту, програми розпізнавання мовлення), ергономічну організацію робочого місця (спеціальні парти, крісла, фіксатори

для письмових приладів), планування безпечних і коротких маршрутів пересування школою. Саме комплексний аудит доступності й командна робота адміністрації, педагогів, асистентів та технічного персоналу дозволяють перетворити участь у навчальному процесі на реалістичне завдання, а не постійне подолання перешкод.

Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги та інші поведінкові й емоційні труднощі пов'язані з особливостями функціонування виконавчих процесів – здатності утримувати увагу, планувати й завершувати завдання, гальмувати імпульсивні реакції, регулювати емоційні стани [34]. У середній школі, де уроки стають довшими, вимоги до самостійності зростають, а кількість одночасних завдань збільшується, ці особливості безпосередньо впливають на адаптацію до навчання.

Учні з гіперактивним розладом дефіциту уваги частіше не завершують завдання, легко відволікаються, забувають про домашні завдання або приносять неповні матеріали. Імпульсивні реакції (вигуки з місця, втручання у розмови однокласників, конфліктні репліки) створюють напруження у стосунках з педагогами й однолітками, провокують дисциплінарні санкції. За відсутності структурованої підтримки школи це швидко формує відчуття «проблемного» учня, погіршує самооцінку та підвищує ризик шкільної дезадаптації.

Дослідження підтверджують, що адаптація до навчання у середній школі для цієї категорії дітей значно покращується за умов чіткої структури уроку, поділу часу на короткі інтервали, використання візуальних органайзерів, контрольних списків, сигналів переходу, явного навчання навичок саморегуляції та соціально-емоційної компетентності [34]. Формувальне оцінювання з акцентом на зусиллях і стратегіях, а не лише на кінцевому результаті, зменшує відчуття постійної невдачі й підтримує внутрішню мотивацію до навчання.

Хронічні захворювання (епілепія, цукровий діабет, астма, серцево-судинні порушення тощо) впливають на адаптацію до навчання у середній

школі через поєднання фізіологічних, когнітивних та соціально-емоційних чинників. Часті пропуски уроків через лікування, госпіталізацію або необхідність дотримання режиму створюють прогалини у засвоєнні матеріалу. Медикаментозна терапія може зумовлювати сонливість, уповільнення реакцій, зміни настрою, що знижує ресурси для активного включення в навчальну діяльність.

Якщо школа не має чітко прописаних процедур підтримки (можливість своєчасно приймати ліки, робити короткі перерви, користуватися спеціальним обладнанням, за потреби – змінювати режим оцінювання), учень часто опиняється в ситуації подвійного навантаження: намагається відповідати загальним вимогам, одночасно контролюючи стан здоров'я. Це посилює стрес, може провокувати конфлікти та відчуття несправедливості.

У дослідженнях переходу від лікарні до школи підкреслюється роль індивідуальних планів здоров'я та міжвідомчої координації як ключових інструментів збереження адаптованості до навчання [61]. У таких планах визначаються обмеження й дозволені навантаження, алгоритм дій у разі погіршення стану, можливі навчальні адаптації (гнучкі дедлайни, частковий перехід на дистанційні формати, індивідуальні консультації). Дані Всесвітньої організації охорони здоров'я засвідчують, що за умов узгодженої політики школи, сім'ї та медичних служб ризик академічних втрат і соціальної ізоляції істотно зменшується [76].

Множинні порушення поєднують різні сенсорні, моторні та когнітивні особливості, тому профіль адаптаційних труднощів для кожної дитини є унікальним. У середній школі такі учні одночасно стикаються з кількома видами бар'єрів: когнітивними (повільний темп засвоєння), сенсорними (обмежений доступ до матеріалів), моторними (складності у використанні навчальних інструментів, пересуванні), комунікативними (обмежені можливості вираження потреб) та соціально-емоційними (ризик стигматизації, надмірної опіки).

За таких умов адаптація до навчання можлива лише за умови міждисциплінарного підходу й системного використання індивідуальної освітньої програми як робочого інструменту. Індивідуальна освітня програма повинна містити чітко визначені пріоритетні навчальні цілі, опис конкретних адаптацій (модифікований зміст, альтернативні способи подання й оцінювання, асистивні технології), розподіл відповідальності між педагогами, асистентами, фахівцями ІРЦ та батьками, а також механізм регулярного перегляду прогресу [8].

Практика показує, що найкращих результатів досягають ті заклади, де принципи універсального дизайну навчання враховуються ще на етапі планування освітнього процесу, а не впроваджуються «постфактум» лише для окремих учнів [54]. Це дозволяє створити гнучке навчальне середовище, у якому адаптації сприймаються як нормальна частина освітнього процесу, а не як виняток.

Отже, психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами у середній школі має безпосередньо пояснювати, яким чином їхні індивідуальні особливості впливають на адаптацію до навчання – участь у уроці, опрацювання змісту, виконання завдань, взаємодію з педагогами й однолітками – та які інституційні, дидактичні й соціально-емоційні рішення допомагають зменшити ці бар'єри. Аналіз літератури й практики інклюзивної освіти показує, що кращі результати демонструють школи, у яких індивідуальні підтримки для учнів з особливими освітніми потребами поєднуються із системними змінами на рівні всього закладу.

Таке бачення забезпечує логічний перехід до подальших підрозділів, у яких адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі буде конкретизована через систему показників та відповідний комплекс емпіричних методик.

1.3. Вплив соціальних та особистісних чинників на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі

Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі є результатом складної взаємодії індивідуальних ресурсів учня та системи соціальних впливів [8; 38; 69]. У підрозділі 1.1 було показано, що без попередньо спроектованих адаптацій навчального процесу навіть формально інклюзивна школа може відтворювати бар'єри участі [5; 17; 32]. У підрозділі 1.2 було окреслено, що різні види особливих освітніх потреб зумовлюють специфічні профілі вразливості до цих бар'єрів [1; 11].

У цьому підрозділі увага зміщується на те, як особистісні характеристики дитини (саморегуляція, мотивація, емоційний стан, комунікативні компетентності) взаємодіють із контекстом класу, сім'ї, школи та громади й посилюють або послаблюють адаптацію саме до навчання в середній школі [2].

Теоретичною базою такого аналізу є екологічний підхід до розвитку, який розглядає навчальну адаптацію як процес, що відбувається у взаємодії мікросистеми (клас, сім'я), мезосистеми (взаємозв'язки між сім'єю та школою), екзосистеми (служби підтримки, місцева освітня політика) та макросистеми (культурні норми, національні освітні стратегії) [39]. З ракурсу даної перспективи труднощі адаптації до навчання в середній школі постають не лише як наслідок індивідуальних порушень, а як результат невідповідності між вимогами різних рівнів системи й наявними у дитини та її оточення ресурсами [70; 76].

Соціальна модель інвалідності, доповнюючи екологічний підхід, акцентує, що обмеження в навчанні спричиняють насамперед бар'єри доступу, комунікації, ставлень і організації, а не сама наявність діагнозу [60; 71]. Універсальний дизайн навчання в цьому контексті розглядається як превентивний інструмент, який дає змогу ще на етапі планування курсу зменшити ризики дезадаптації за рахунок варіативності способів подання

матеріалу, діяльності та демонстрації результатів, а також підтримувати у класі стійке відчуття навчальної й соціальної приналежності [31; 54].

Серед особистісних чинників центральне місце посідають саморегуляція та виконавчі функції [45; 78]. Для навчання у 5-11 класах характерні багатопредметність, швидкі переходи між видами діяльності, високі вимоги до самостійного планування, доведення завдань до кінця і гнучкого переключення між навчальними стратегіями. Недостатній розвиток уваги, інгібіції імпульсів, планування та когнітивної гнучкості безпосередньо позначається на здатності учня з особливими освітніми потребами утримувати інструкцію, послідовно виконувати завдання, регулювати поведінку в умовах змінних вимог [34; 77]. Це проявляється у незавершених навчальних діях, частих помилках через поспіх, труднощах орієнтації в розкладі, фрустрації при зіткненні з новими форматами завдань і, зрештою, у відмові братися за складні види роботи.

Водночас ці самі процеси можуть стати об'єктом цілеспрямованої педагогічної підтримки [12; 26]. Досвід інклюзивних шкіл показує, що тренування саморегуляції та виконавчих функцій є ефективним саме тоді, коли воно вбудоване у повсякденний навчальний процес: використання візуальних розкладів і планів уроку, поетапних інструкцій, таймерів і чітких сигналів переходу, коротких «віконець» для самоперевірки, шаблонів планування домашніх завдань [9; 29]. У такій конфігурації частина контролю тимчасово «винесена» в навчальне середовище, але поступово інтеріоризується учнем, що підсилює його автономність у навчанні [78]. Для дітей з порушеннями уваги, гіперактивністю чи розладами аутистичного спектра такі структуровані опори є не другорядною опцією, а базовою умовою адаптації до навчання у середній школі [14; 34].

Наступний блок особистісних чинників пов'язаний із мотивацією, навчальними установками та почуттям самоєфективності [33; 47]. У середній школі, де різниця між вимогами програми та індивідуальними можливостями дітей з особливими освітніми потребами часто стає очевидною, особливо

важливо, як учень інтерпретує власні успіхи й невдачі. Коли навчальні результати сприймаються як показник «здібностей, що не змінюються», накопичений досвід труднощів веде до формування унікальної позиції: дитина намагається не стільки навчитися, скільки уникнути ситуацій, де її «знову побачать неуспішною» [47]. Натомість зворотний зв'язок, орієнтований на зусилля, стратегії та конкретний прогрес (навіть у межах адаптованих завдань), підтримує переконання, що навчальних результатів можна досягати крок за кроком [50]. Це, у свою чергу, підсилює готовність учня пробувати нові види діяльності й доводити завдання до кінця, попри тимчасові перешкоди [33].

Підтримка базових психологічних потреб автономії, компетентності та пов'язаності, на які вказує сучасна мотиваційна психологія, для дітей з особливими освітніми потребами має дуже конкретний вимір [44]. Автономія у контексті адаптації до навчання означає можливість робити вибір між варіантами завдань чи способами їх виконання, брати участь у формулюванні власних цілей у межах індивідуальної освітньої програми [17; 36]. Відчуття компетентності пов'язане з досвідом «помітного прогресу», який фіксується вчителем не лише через бальну оцінку, а й через формувальне оцінювання, портфоліо робіт, обговорення досягнень із дитиною та батьками. Пов'язаність реалізується через стабільні підтримувальні стосунки з дорослими й однолітками, які бачать у дитині не «носія діагнозу», а повноправного учасника навчальної спільноти [38; 74].

Емоційний стан учня з особливими освітніми потребами виступає одночасно показником і предиктором адаптації до навчання у середній школі [13; 57]. Підвищена шкільна тривожність, що може виникати через часті ситуації нерозуміння інструкцій, невдачі на контрольних роботах, попередній досвід знущань або відчуття «інакшості», звужує когнітивні ресурси: зменшує обсяг робочої пам'яті, посилює фокус на можливих загрозах, знижує гнучкість мислення [57; 67]. Це приводить до «зачарованого кола»: емоційна напруга погіршує виконання завдань, а неуспіх підсилює тривогу. Позитивні

досягальні емоції – цікавість, задоволення від подолання складності, гордість за власний прогрес – навпаки розширюють репертуар навчальних та соціальних стратегій, сприяють більш стійкій увазі, готовності планувати й рефлексувати [56].

Практики соціально-емоційного навчання, інтегровані у повсякденний урок, дають змогу цілеспрямовано підтримувати емоційне благополуччя й одночасно зміцнювати навички саморегуляції [13; 46]. Йдеться про короткі вправи на усвідомлення стану, нормалізацію помилок як частини навчання, обговорення стратегій подолання труднощів, вивчення мовлення емоцій і потреб. Для дітей з особливими освітніми потребами це не додатковий «курс», а спосіб зробити сам навчальний процес менш загрозливим і більш передбачуваним, що є ключовою умовою успішної адаптації до навчання у середній школі [69].

Окремий пласт особистісних чинників стосується комунікативної компетентності та соціального пізнання. Багато дітей з особливими освітніми потребами мають труднощі не стільки із засвоєнням навчального змісту, скільки з розумінням «прихованих правил» взаємодії: коли можна ставити запитання, як домовлятися в групі, як відчитувати невербальні сигнали вчителя й однолітків [64]. За відсутності чітких вербальних пояснень і візуальних підказок такі труднощі легко маскуються під «неслухняність», «байдужість» чи «відсутність мотивації». Використання простих, прозорих правил взаємодії, наочних схем групової роботи, таблиць ролей у спільних проєктах, а для частини учнів – засобів альтернативної та додаткової комунікації значно знижує когнітивне навантаження на комунікацію [37; 58]. Це дає учневі змогу спрямувати ресурси на власне навчальну діяльність і відчутти себе повноцінним учасником спільної роботи на уроці.

Таким чином, саморегуляція, виконавчі функції, мотиваційні установки, емоційний стан і комунікативні компетентності не існують ізольовано від навчального контексту [44; 45]. Їхній вплив на адаптацію до навчання у середній школі визначається тим, наскільки шкільне середовище надає

зовнішні опори, створює простір для «безпечних експериментів» із завданнями, визнає право на помилку й підтримує почуття приналежності [74]. Там, де зовнішні структури поступово передаються у «власність» учня, індивідуальна вразливість трансформується на ресурс, а не на постійне джерело дезадаптації [78].

Важливим соціальним чинником адаптації є сім'я. Для дітей з особливими освітніми потребами саме родина часто стає базовою системою, яка інтегрує вимоги школи, потреби лікування чи реабілітації та повсякденні рутини [6; 42; 48]. Узгодженість практик «школа – дім» – використання схожих формулювань інструкцій, спільних підходів до підкріплення, сталого розпорядку виконання домашніх завдань – посилює передбачуваність і знижує тривожність, особливо у періоди змін (перехід до нової паралелі, зміна вчителя, включення у новий предмет) [51]. Якісна комунікація навколо індивідуальної освітньої програми, коли цілі й адаптації пояснюються батькам зрозумілою мовою, а не лише фіксуються у протоколах, робить підтримки керованими для родини й дає змогу послідовно відтворювати навчальні стратегії вдома [17; 36].

Разом із тим батьківське залучення є чутливим до сімейного стресу, економічних обмежень, досвіду взаємодії зі школою та службами [48; 51]. Батьки, які стикаються з неоднозначними сигналами від різних фахівців, не мають достатньої інформації про свої права та можливості підтримки, або пережили негативний досвід стигматизації, можуть бути менш схильні до активної співпраці зі школою [76]. У таких випадках важливо, щоб у закладі освіти функціонували команди психолого-педагогічного супроводу, які не лише координують розробку індивідуальної освітньої програми, а й виконують роль «перекладача» між мовою професійних висновків і повсякденними кроками, зрозумілими родині [5; 21].

Соціально-економічні умови визначають, наскільки сім'я здатна забезпечити доступ до асистивних технологій, стабільного інтернет-з'єднання для використання цифрових освітніх ресурсів, транспорт для відвідування

консультацій чи додаткових занять [3; 69; 76]. Для дітей з хронічними захворюваннями чи складними порушеннями саме економічні обмеження часто стають бар'єром для системної реабілітації, що, у свою чергу, впливає на адаптацію до навчання. Там, де школа разом із місцевими органами влади, соціальними службами та громадськими організаціями створює прозорі механізми доступу до ресурсів (фонди підтримки, ваучери на асистивні технології, партнерські програми з охорони здоров'я), зменшується ризик академічних втрат і соціальної ізоляції [70].

Не менш вагомим є вплив однолітків і культури класу. Для підлітків саме ставлення ровесників часто стає основним «барометром» успішності адаптації: дитина може сприймати себе більш чи менш «нормальною» залежно від того, чи має стабільні дружні стосунки, чи включена в групові види діяльності, чи не є мішенню для знущань [64]. Класна культура, яка підкреслює цінність різноманітності, заохочує взаємодопомогу й чітко позначає неприйнятність булінгу, знижує рівень соціальної тривоги й підвищує готовність учнів з особливими освітніми потребами брати участь у навчальних викликах. Кооперативне навчання та програми взаємної підтримки («рівний – рівному», наставництво ровесників) створюють додаткові «природні» опори: однокласники допомагають зорієнтуватися в інструкціях, розподілити ролі, відпрацювати навчальні стратегії [41; 52; 63]. За умови продуманої структури такі підходи покращують як академічні результати, так і відчуття приналежності до колективу [74].

Позиція вчителя й рівень його інклюзивної компетентності є одним із ключових чинників, що пов'язує особистісні ресурси учня з можливостями середньої школи [8; 11]. Атрибуції вчителя щодо причин успіху чи неуспіху («дитина не хоче» проти «дитині потрібні інші умови») визначають, чи буде адаптація до навчання розглядатися як реалістичне завдання. Передбачуваний класний клімат, чіткі правила, стабільні сигнали переходів, доброзичливе формулювання вимог і послідовна поведінкова підтримка знижують частоту конфліктів і дисциплінарних ситуацій [29; 27]. Формувальне оцінювання, де

зворотний зв'язок стосується конкретних стратегій («що допомогло виконати завдання»; «що можна зробити інакше»), а не загальних ярликів, підсилює відчуття контролю й самоефективності учня [33; 50]. Значення має й командна робота: коли вчитель, асистент учителя та фахівці інклюзивно-ресурсного центру регулярно узгоджують кроки, індивідуальна освітня програма перестає бути формальним документом і перетворюється на інструмент керованої адаптації [9; 21].

На інституційному рівні адаптація до навчання у середній школі залежить від того, наскільки школа спроможна забезпечити архітектурну, інформаційно-цифрову й комунікаційну доступність, а також організувати сталий професійний розвиток педагогів у галузі інклюзивної освіти [8; 19; 20]. До умов доступності належать навчальні матеріали, підготовлені з урахуванням принципів універсального проєктування навчання, електронні освітні ресурси, що відповідають вимогам доступності, можливість використання асистивних технологій, а також чітко визначені й зрозумілі для учасників освітнього процесу процедури систематичного відстеження індивідуального прогресу учнів [31; 54; 73]. Коли до цього додається системна робота команди психолого-педагогічного супроводу, прозорі процедури моніторингу індивідуального прогресу та підтримка керівництва школи, адаптація учнів з особливими освітніми потребами до навчання стає не випадковим успіхом окремих учителів, а очікуваним результатом інституційної політики [21; 25; 69].

Поза межами школи важливу роль відіграє координація із системою охорони здоров'я, соціальними службами та місцевою громадою [70; 76]. Для дітей з хронічними захворюваннями чи складними порушеннями періоди лікування, реабілітації або госпіталізації неминуче переривають навчальний процес. Наявність узгоджених маршрутів «лікарня – школа», дистанційних форм підтримки, безпечних транспортних рішень, доступних позашкільних активностей зменшує навчальні втрати й полегшує повернення учня до класу [61]. У підлітковому віці це особливо важливо, оскільки відновлення

навчальної адаптації відбувається паралельно з формуванням навчальної ідентичності й планів на майбутнє [69].

Підсумовуючи, соціальні та особистісні чинники адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі можна розглядати як систему взаємопов'язаних впливів, які посилюють або послаблюють взаємодію між вимогами шкільного середовища та індивідуальними можливостями дитини [7; 39]. Від якості саморегуляції, мотивації, емоційної стійкості й комунікативних навичок, від особливостей сімейних практик і соціально-економічних умов, від культури класу, позиції вчителя й рівня доступності школи залежить, чи перетворяться структурні вимоги середньої ланки на хронічні бар'єри, чи будуть перекладені у посильні, підтримані завдання. Таке розуміння впливу соціальних та особистісних чинників дає змогу у подальшому емпіричному розділі операціоналізувати показники адаптації до навчання у середній школі – від рівня шкільної тривожності й відчуття приналежності до використання підтримок і динаміки індивідуального прогресу – та цілеспрямовано дослідити їх у дітей з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

2.1. Організаційні засади та методика проведення емпіричного дослідження адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі

Метою емпіричної частини дослідження було описати й оцінити особливості адаптації учнів з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі, а також окреслити умови, що підсилюють або ускладнюють їхню участь у навчальній та соціальній діяльності класу. Дослідження проводилося у природних умовах освітнього процесу 5-го класу Чернігівської гімназії № 33 Чернігівської міської ради. До вибірки увійшло вісім учнів: одна дитина з другим рівнем підтримки та семеро дітей із третім рівнем підтримки (відповідно до шкільної документації). У роботі цей розподіл розглядається виключно як організаційний маркер інтенсивності наданих підтримок (обсяг адаптацій, залучені фахівці), а не як медичний діагностичний показник [17].

Дизайн дослідження мав характер природного спостереження в поєднанні з опитуваннями та аналізом документації. Уроки не змінювалися спеціально під дослідницькі потреби: зміст, теми й темп роботи залишалися типовими для даного класу та навчального семестру. Це дозволило оцінити адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до реального освітнього процесу, а не до експериментально змінених умов. Організація дослідження спиралася на сучасні підходи до інклюзивної освіти та універсального дизайну навчання, згідно з якими адаптація розглядається як результат узгодження вимог навчання у школі з різними освітніми потребами учнів через зміну середовища, методів і способів оцінювання [54; 70].

Умови проведення дослідження були наближені до звичайної практики інклюзивного класу. Учитель відповідав за зміст і структуру уроків, добір

завдань та організацію видів діяльності, а асистент учителя – за поточну підтримку окремих учнів, нагадування про використання візуальних опор, допомогу в переході між видами діяльності на уроці (від фронтальної до індивідуальної роботи, від усного пояснення до письмового виконання, від роботи за підручником до роботи з картками) та за уточнення інструкцій у доступній формі. Такий розподіл ролей узгоджується з українськими рекомендаціями щодо команди психолого-педагогічного супроводу та функцій асистента вчителя в інклюзивному класі [9; 21].

Адаптацію учнів до навчання у середній школі було операціоналізовано як багатовимірну участь у шкільному житті, що проявляється у п'яти взаємопов'язаних складових: навчальна участь, соціальна взаємодія, емоційний комфорт, доступність уроків і матеріалів, керованість підтримок. Під навчальною участю розумілося реальне включення учня в основні етапи уроку: своєчасний початок роботи, розуміння інструкцій, доречні запити про допомогу, завершення завдань у межах відведеного часу, участь у підбитті підсумків уроку. Соціальна взаємодія охоплювала якість стосунків з однолітками, включеність у парні та групові форми роботи, а також готовність звертатися до ровесників по навчальну підтримку. Емоційний комфорт описувався через поєднання показників тривожності, напруженості, настрою та відчуття благополуччя у школі. Доступність уроків і матеріалів відображала наявність або відсутність бар'єрів, пов'язаних із організацією уроку (структура, сигнали переходу між видами діяльності на уроці), форматом подання навчальної інформації, візуальними та цифровими опорами. Керованість підтримок характеризувала якість індивідуальної освітньої програми та командної взаємодії школи з родиною та інклюзивно-ресурсним центром [18; 70].

Для кожної із п'яти складових було запроваджено трирівневу шкалу оцінювання: 1 бал – низький рівень адаптації (значні труднощі, що регулярно перешкоджають участі у навчальній діяльності), 2 бали – середній рівень (поєднання окремих труднощів із задовільною участю за наявності

підтримок), 3 бали – високий рівень адаптації (стійка участь, труднощі поодинокі й компенсовані наявними підтримками). Інтегральний показник адаптованості кожного учня обчислювався як середнє арифметичне п'яти доменів; саме тому у подальшому аналізі використовуються значення на кшталт 2,0; 2,6; 3,0, що відображають середній рівень адаптації за шкалою від 1 до 3. Така схема дозволяє узгодити результати з прийнятими у вітчизняних дослідженнях підходами до рівневої оцінки участі та адаптованості учнів з особливими освітніми потребами [17].

Методологічний інструментарій поєднував короткі стандартизовані опитувальники із запитаннями для дітей, батьків і вчителів, етичну «міні-соціометрію» та структуроване спостереження за уроками.

Для оцінки навчальної участі було використано підшкалу «Шкільне функціонування» опитувальника якості життя PedsQL 4.0 (Pediatric Quality of Life Inventory), де учні (за потреби – з допомогою дорослого) відзначали, наскільки часто їм важко зосередитися, виконувати домашні завдання, встигати за темпом уроку, справлятися з контрольними [72].

Соціальна взаємодія оцінювалася на основі двох блоків: підшкали «Підтримка однолітків» і «Шкільне середовище» опитувальника якості життя KIDSCREEN-27, де фіксується суб'єктивне відчуття прийняття з боку ровесників, можливості отримати допомогу та загальна атмосфера у школі, а також за результатами «міні-соціометрії» позитивних номінацій, побудованої за принципами класичної соціометрії Дж. Морено [55; 68]. Учням індивідуально пропонували відповісти на два запитання: «З ким ти хотів/ла б працювати у парі на уроці?» та «До кого ти звернувся/лася б по навчальну допомогу?». Підрахунок позитивних виборів дозволив віднести кожного учня до високого, середнього або низького рівня соціальної включеності, що було інтегровано у складову «Соціальна взаємодія».

Емоційний комфорт оцінювався за допомогою української версії опитувальника сильних сторін та труднощів SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) у формах для вчителя й батьків, де виділяються шкали

емоційних симптомів, гіперактивності, поведінкових труднощів, проблем у стосунках з однолітками та просоціальної поведінки [49]. На основі категорій «норма», «межовий стан», «підвищений ризик» для емоційних симптомів і гіперактивності, у поєднанні з просоціальною шкалою, формувалася трирівнева оцінка емоційного комфорту кожного учня.

Додатковим індикатором виступав короткий індекс психічного благополуччя WHO-5 (WHO-5 Well-Being Index), рекомендований Всесвітньою організацією охорони здоров'я для скринінгу суб'єктивного благополуччя дітей і підлітків; його результати використовувалися як валідатор до даних SDQ та спостережень [75].

Для оцінювання доступності уроків і матеріалів було розроблено простий перелік показників доступності уроку та навчальних матеріалів, побудований на основі принципів універсального дизайну навчання й ключових положень рекомендацій щодо веб-доступності WCAG 2.1, але застосований виключно до реальних характеристик уроку [54; 73]. Перелік охоплював дванадцять пунктів із відповідями «так/ні»: письмове дублювання усних інструкцій, використання візуальних опор (схем, піктограм, опорних конспектів), наявність чіткої структури уроку з позначеними етапами, зрозумілі сигнали переходу між видами діяльності на уроці (наприклад, короткий звуковий сигнал і напис «1 хвилина до завершення етапу»), можливість коротких «мікропауз» для відновлення уваги, зручне розміщення учнів з урахуванням їхніх потреб, доступність навчальних матеріалів (більший шрифт, контрастність, альтернативні формати файлів), субтитри або транскрипти до відеофрагментів, а також доступність цифрових ресурсів.

У подальшому аналізі ми розраховували частку виконаних пунктів цього переліку для кожного спостережуваного уроку; саме на цих даних ґрунтуються показники, які в наступному підрозділі будуть подані у відсотках виконаних завдань на «звичайних» уроках і на уроках із чіткою структурою та попередньо спланованими адаптаціями.

Керованість підтримок оцінювалася шляхом аналізу індивідуальних освітніх програм та супровідної документації за рубрикою «Дієвість індивідуальної освітньої програми», складеною на основі рекомендацій щодо змісту індивідуальної освітньої програми у вітчизняних нормативних документах [17; 22]. Рубрика охоплювала три виміри: предметну конкретність цілей і завдань (чітко визначені очікувані результати навчання та поведінкові цілі), вимірюваність показників і термінів досягнення (наявність зрозумілих критеріїв оцінки прогресу та визначених часових проміжків) і організаційну чіткість (визначені відповідальні особи, графік перегляду індивідуальної освітньої програми, форми та регулярність комунікації з батьками). За кожним із цих вимірів виставлявся бал від 1 до 3, після чого обчислювався узагальнений рівень керованості підтримок.

Процедура збору даних тривала чотири тижні навчального семестру та охоплювала уроки з різних предметів: української мови, української літератури, математики, природознавства/біології, історії. Це дозволило простежити сталі патерни участі дітей з особливими освітніми потребами за різних форматів організації навчання. Для кожного учня було проведено щонайменше два спостереження уроків із різною структурою (домінування фронтальної роботи, поєднання фронтальної й групової роботи, урок із практичними завданнями). Ті самі уроки оцінювалися за переліком показників доступності уроку та матеріалів, що забезпечило порівнюваність даних про участь і про характеристику середовища. Заповнення опитувальників PedsQL, KIDSCREEN-27 і WHO-5 здійснювалося у позаурочний час у присутності вчителя або дослідника; опитувальник SDQ-UA заповнювали вчителі та батьки у зручний для них час.

Стандартизоване спостереження здійснювалося за уніфікованою картою уроку, яка містила паспортні дані (предмет, тема, тип уроку), опис структури (етап інструктажу, самостійної роботи, обговорення результатів), фіксацію засобів підтримки (візуальні опори, письмові інструкції, сигнали переходу між видами діяльності на уроці), показники навчальної участі (своєчасність

початку роботи, доречність запитів про допомогу, завершення завдань), участь у парній та груповій роботі, а також ознаки напруження й потреби в коротких паузах. Після кожного тижня відбувалося коротке узгоджувальне обговорення з учителем та асистентом учителя для прояснення контекстних чинників (контрольні роботи, зміни розкладу, важливі події класу), що могли тимчасово впливати на поведінку учнів.

Обробка даних мала описовий характер. Первинні бали стандартизованих опитувальників переводилися у стандартизовані шкали відповідно до інструкцій авторів, після чого для кожного інструмента виділялися три рівні (умовно «низький», «середній», «високий») з урахуванням граничних значень, запропонованих у методичних матеріалах [49; 68; 72; 75]. Отримані рівневі оцінки інтегрувалися у відповідні складові адаптації (навчальна участь, соціальна взаємодія, емоційний комфорт). Для переліку показників доступності уроку та матеріалів обчислювалася частка пунктів, реалізованих на конкретному уроці; надалі ці частки узагальнювалися окремо для уроків з типовою структурою та для уроків, у яких заздалегідь було сплановано структуровані адаптації. Показники рубрики «Дієвість індивідуальної освітньої програми» переводилися у трирівневу шкалу керованості підтримок.

Узгодження висновків здійснювалося шляхом триангуляції даних із різних джерел: відповідей учнів, оцінок учителів і батьків, результатів спостереження за уроками, аналізу індивідуальних освітніх програм та переліку показників доступності уроку і матеріалів. Якщо дані розходилися (наприклад, учень високо оцінював власну участь, а вчитель повідомляв про значні труднощі), проводилося додаткове якісне обговорення ситуації з педагогічною командою з фокусом на конкретних прикладах із уроків. Це дозволило уникати поспішних висновків і точніше пов'язати числові показники із реальними характеристиками навчального процесу.

Результати дослідження інтерпретуються з урахуванням низки обмежень. Вибірка охоплює один 5-й клас, тому отримані висновки не можуть

бути узагальнені на всі заклади загальної середньої освіти; вони відображають передусім особливості адаптації конкретної групи дітей з особливими освітніми потребами в умовах однієї гімназії. Використані опитувальники мають скринінговий характер і не призначені для клінічної діагностики, а перелік показників доступності уроку та матеріалів є прикладним інструментом, адаптованим для шкільної практики.

Водночас поєднання кількох джерел інформації, використання міжнародно визнаних опитувальників і чітко структурованих критеріїв оцінки доступності та дієвості індивідуальних освітніх програм забезпечило достатню змістовність і практичну корисність результатів для планування підтримок в умовах середньої школи. У наступному підрозділі буде представлено узагальнені показники адаптованості за п'ятьма складовими, розподіл учнів за рівнями та приклади типових ситуацій на уроках, що ілюструють виявлені тенденції.

2.2. Аналіз результатів діагностики рівня адаптованості дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі

У цьому підрозділі узагальнено результати за п'ятьма взаємопов'язаними складовими адаптації: навчальна участь, соціальна взаємодія, емоційний комфорт, доступність середовища та організація підтримок. Для вимірювання використано доступні україномовні інструменти та адаптовані опитувальники: PedsQL 4.0 (підшкала «Шкільне функціонування»), опитувальник стану здоров'я для дітей і підлітків KIDSCREEN-27 (підшкали «Підтримка однолітків», «Шкільне середовище»), SDQ-UA (форми для вчителя і для батьків), WHO-5, а також позитивні номінації однолітків («міні-соціометрія»), перелік показників доступності уроку і матеріалів та внутрішню оцінку якості індивідуальних освітніх програм. Для порівняння всі результати зведено до простої трирівневої шкали: 1 бал – низький, 2 бали – середній, 3 бали – високий рівень адаптованості.

Вибірку становили 8 учнів 5-го класу (1 дитина з другим рівнем інклюзії, 7 – із третім). Результати подаються у знеособленому вигляді, без персональних даних, на основі зіставлення спостережень на уроках, відповідей опитувальників та шкільної документації.

Навчальна участь: старт, утримання уваги та завершення завдань. Середній показник за підшкалою PedsQL «Шкільне функціонування» становив умовно 67,5 зі 100 (діапазон 52-85), а розподіл спостережень за трирівневою шкалою (високий – близько 37,5 %, середній – 50,0 %, низький – 12,5 %; інтегральний показник 2,25 із 3) вказує на помірний рівень залучення із чіткою залежністю від того, як організовано подання завдання. Така картина є очікуваною для учнів 5-го класу, які переходять до навчання в умовах предметної системи: зростає кількість предметів, абстрактність змісту та частота переходів між видами діяльності, що підвищує вимоги до планування дії, робочої пам'яті та контролю уваги [67].

Спостереження показали, що найчастіші труднощі стосувалися затримки старту після суто усних інструкцій та втрати темпу посередині багатокрокових вправ. Коли інструкція подається лише усно, учень змушений одночасно тримати в пам'яті кілька кроків, відшукувати потрібні матеріали й орієнтуватися в новому змісті. У термінах теорії когнітивного навантаження це означає зростання так званого «зайвого» (екстранеального) навантаження, що зменшує ресурс на осмислення навчального матеріалу [67]. Практично це проявлялось у затягнутому початку роботи, нецільових запитаннях («що робити?») замість уточнення конкретного кроку) та незавершених завданнях.

Введення письмового дублювання інструкцій, короткого переліку кроків і зразка виконання дало помітний позитивний ефект. Опори у вигляді поетапного плану «виносять» частину навантаження з робочої пам'яті на зовнішній носій (дошку, роздруківку), перетворюючи завдання на послідовність досяжних кроків. З позицій універсального дизайну навчання це відповідає принципу багатоканального подання інформації та різних способів дії: зміст завдання не спрощується, але підвищується прозорість маршруту

його виконання [54]. Такий формат одночасно чітко окреслює критерії успіху, що полегшує самоконтроль і сприяє доречним зверненням по допомогу (запитання на кшталт «який наступний крок?» замість загального «я не розумію»). Дослідження впливу чітких інструкцій, прикладів та формувального оцінювання підтверджують, що саме ці елементи суттєво підвищують якість виконання завдань і навчальну успішність [50].

Мотиваційний аспект також виявився значущим. Коли завдання розкладене на кроки й супроводжується проміжним зворотним зв'язком, учні швидше переживають «малі успіхи», що підсилює відчуття контролю та самоефективність і знижує уникання роботи [33]. Для дітей з особливими освітніми потребами частина затримок початку була пов'язана не з небажанням, а з часом, необхідним для мовно-когнітивного декодування інструкції; письмове дублювання, спрощення мови та використання піктограм частково компенсували повільніший темп переробки й сприяли рівнішому старту. Додатково впроваджені «контрольні точки» всередині завдання (короткі проміжні цілі) допомагали утримувати увагу, що узгоджується з даними про роль зовнішніх опор у формуванні саморегуляції у молодших підлітків [78].

Узагальнюючи, можна сказати, що середній рівень навчальної участі у цій групі є «базовим» рівнем, який суттєво підсилюється за умов чітких і поетапних інструкцій, візуальних опор та регулярного формувального зворотного зв'язку. Там, де ці елементи були присутні, спостерігався швидший старт, більша завершуваність завдань і доречніші звернення по допомогу; за їхньої відсутності частішими були затримки, «зависання» у середині роботи та незавершені завдання.

Соціальна взаємодія: підтримка однолітків і участь у групі. Показники за KIDSCREEN-27 (умовно середні значення близько 48 балів за шкалою «Підтримка однолітків» і 46 балів за шкалою «Шкільне середовище») свідчать про загалом типовий для 10-11-річних рівень сприйнятої підтримки й задоволеності шкільним кліматом [68]. Позитивні номінації у «міні-

соціометрії» (медіана дві позитивні вибірки на учня) підтвердили, що мережа стосунків у класі є диференційованою, але загалом без різкого поділу на «ізольованих» та «центральных» учнів. За інтегральною тривірневою оцінкою 25 % учнів мали високий, 62,5 % – середній, 12,5 % – низький рівень соціальної взаємодії.

Такі дані є закономірними з огляду на перебудову класного колективу у 5-му класі. Перехід до предметної системи змінює структуру взаємодій: зростає роль «прихованих правил» спілкування (хто першим бере слово, як узгоджується розподіл завдання, як швидко слід реагувати), з'являється більше педагогів, з якими необхідно встановити робочі стосунки. Для частини дітей з особливими освітніми потребами саме неочевидність цих правил, підвищений мовленнєвий тиск та потреба швидко імпровізувати в діалозі стають ключовими бар'єрами, а не брак мотивації до спілкування [18].

Спостереження за груповою роботою показали, що кращі результати отримувалися на уроках із чітко структурованою взаємодією: учитель заздалегідь визначав ролі (спікер, нотувальник, «тайм-кіпер»), коротко моделював очікувані репліки («запитай партнера...», «підсумуй у двох реченнях...») та проговорював алгоритм роботи (хто починає, коли переходити до наступного кроку). За таких умов учні, у тому числі з особливими освітніми потребами, краще розуміли, що саме від них очікується, знижувався рівень невизначеності та соціального ризику, а внесок кожного ставав більш видимим. Це узгоджується з результатами досліджень кооперативного навчання, де підкреслюється роль структурованої взаємозалежності та індивідуальної відповідальності у підвищенні участі й академічних результатів [43; 52].

Без чіткої структури слово частіше брали учні з вищим неформальним статусом або швидшим темпом мовлення; натомість діти з нижчим статусом або мовленнєвими й сенсорними труднощами частіше «випадали» з розмови. Коли завдання передбачало взаємодоповнюючі дії (читання, нотування, підсумовування) і кожен отримував формалізовану роль, статусні перекоси

послаблювалися: навіть учні з невеликим «соціальним капіталом» мали чітку ділянку відповідальності та можливість внести змістовний вклад [63]. Додатково важливим виявилось спрощення мовних правил взаємодії (шаблони фраз на картках, слайдах), що знижувало бар'єр входження для дітей із мовленнєвими порушеннями й розладами аутистичного спектра.

У мотиваційному плані структурована співпраця забезпечувала часті «мікроуспіхи» – виконання ролі давало відчутний результат для всієї групи, що підсилювало внутрішню мотивацію брати слово, ставити уточнення та допомагати однокласникам. Це особливо важливо для учнів з досвідом попередніх соціальних невдач. У сукупності ці спостереження підтверджують висновок, що якість групової роботи визначається не лише самим фактом «працюємо разом», а насамперед способом її організації [52].

Емоційний комфорт: переживання учнів упродовж уроку. Сумарні результати SDQ-UA (за формами вчителя і батьків) та WHO-5 показали різнорівневу картину емоційного стану: три учні перебували в межах вікової норми за загальною шкалою труднощів SDQ-UA, троє – у «межовій зоні», двоє – у зоні підвищеного ризику; середній показник WHO-5 становив умовно 14 із 25, причому у двох дітей був нижчим за 10 балів, що інтерпретується як підстава для посиленої уваги до психологічного благополуччя та превентивних заходів у шкільному середовищі [49; 75]. Після узгодження цих даних зі спостереженнями отримано підсумковий розподіл емоційного комфорту: 37,5 % учнів – високий, 37,5 % – середній, 25,0 % – низький рівень (інтегральний показник 2,13 із 3).

Найбільші коливання емоційного стану фіксувалися під час переходів між видами діяльності на уроці (від фронтального пояснення до самостійної роботи, від індивідуального завдання до обговорення в групі) та на етапах підбиття підсумків, коли зростало відчуття оцінювання й часовий тиск. За такого ритму, характерного для середньої школи, частина учнів, особливо з особливими освітніми потребами, потребує чітких зовнішніх сигналів, щоб встигнути «перебудуватися». За їхньої відсутності накопичувалося

напруження, що проявлялося у сповільненні темпу, вербальному униканні («не знаю», «потім скажу») або моторній метушні. Додатковим фактором була тривожність, пов'язана з оцінюванням, яка, згідно з дослідженнями, часто посилюється під час контрольних елементів уроку [57].

Запровадження коротких звукових або візуальних сигналів переходу, попереднього оголошення часу на кожен етап (у тому числі через видимий таймер) і можливості коротких «мікропауз» (20-30 секунд) сприяло зниженню напруження та полегшувало утримання уваги до кінця уроку. Передбачуваний «ритм» заняття зменшував невизначеність, а мікропаузи давали дітям час упорядкувати матеріали й відновити контроль над дією. Позитивний ефект мало й попереднє «прев'ю» завдання (короткий огляд послідовності етапів і критеріїв успіху), що зменшувало кількість загальних запитань «що робити?» і підтримувало відчуття контрольованості ситуації. Подібні організаційні рішення відповідають доказовим підходам соціально-емоційного навчання: учні краще керують увагою та емоціями, коли знають послідовність дій і мають дрібні, досяжні кроки з чітким зворотним зв'язком [46].

Для двох учнів із низькими показниками WHO-5 доречними є регулярні короткі перевірки самопочуття у форматі декількох запитань раз на тиждень, а також узгодження з родиною можливості коротких сенсорних пауз, використання «тихих місць» у класі та спільне планування навантаження. Такі заходи дають змогу підтримувати благополуччя без стигматизації та відповідають підходам партнерства «школа – сім'я – громада» [48].

Дані переліку показників доступності уроку і навчальних матеріалів продемонстрували відмінність між «звичайними» уроками та уроками з чітко спроектованою структурою. На уроках, де інструкції подавалися переважно усно і не завжди дублювалися письмово, в середньому 64 % завдань було виконано всіма учнями до кінця. На уроках з попереднім планом на дошці, поетапними письмовими інструкціями, візуальними підказками та зрозумілими сигналами переходів цей показник становив 82 %. Отже, йдеться

не про «відсоток виконаних пунктів з контрольного списку», а про частку реально завершених завдань за умов різної організації уроку.

Спостереження показали, що проблемою для дітей з особливими освітніми потребами залишалася цифрова доступність навчальних матеріалів: субтитри до відео, можливість збільшення шрифтів, достатній контраст зображень, альтернативні формати файлів (DOC/HTML поруч із PDF), а також письмове дублювання усних пояснень. У двох уроках, де відсутніми були субтитри й не надавалися письмові інструкції після відеофрагмента, фіксувалося найбільше затримок старту та звернень «постфактум». Це узгоджується з дослідженнями впливу акустичних та візуальних умов класу: навіть помірний шум або нечітке звучання мовлення знижують точність сприйняття і збільшують потребу в повторі, що відтягує початок виконання завдань [62].

Посадка учнів із урахуванням видимості дошки/екрана та джерела звуку також виявилася важливим чинником. Пересаджування кількох дітей ближче до дошки та вчителя призводило до скорочення «німого» часу перед стартом завдання. Там, де учні отримували роздаткові матеріали з більшим міжрядковим інтервалом і чіткою нумерацією кроків, зменшувалася кількість пропусків та «перескакувань» через етапи, що особливо значуще для учнів із порушеннями читання та труднощами концентрації.

Різниця між 64 % та 82 % виконаних завдань пояснюється сукупною дією кількох, на перший погляд малих, організаційних рішень: короткий письмовий план етапів і критеріїв успіху, дублювання ключових інструкцій письмово, наявність субтитрів/транскриптів до відео, зрозумілі сигнали переходу між видами діяльності на уроці. Усі ці елементи відповідають принципам універсального дизайну навчання та сучасним орієнтирам щодо забезпечення безбар'єрності освітніх ресурсів [54; 70; 73].

Організація підтримок: якість індивідуальних освітніх програм і зв'язок «школа – дім». Інтегральний розподіл за доменом «організація підтримок» показав, що 50 % учнів мали високий рівень організованості підтримок, 37,5 %

– середній і 12,5 % – низький (підсумковий показник 2,38 із 3). Вирішальним виявлявся не сам факт наявності індивідуальної освітньої програми, а ступінь її предметної конкретності, вимірюваності та регулярності перегляду. Там, де в індивідуальній освітній програмі чітко зазначалося, що саме змінюється («інструкції подаються письмово й усно», «завдання поділяються на три кроки», «передбачено альтернативні способи відповіді – усно, письмово, у вигляді схеми»), хто за це відповідає (учитель, асистент, практичний психолог), і з якою періодичністю здійснюється короткий перегляд результатів, спостерігалася стабільніша навчальна участь і менше епізодів уникання.

Важливою умовою була також налагоджена взаємодія з родиною: короткі щотижневі повідомлення формату «що допомогло/що плануємо на наступний тиждень» дозволяли узгоджувати очікування, уникати суперечливих вимог удома та в школі й підтримувати в учня відчуття передбачуваності. Такий підхід відповідає українським орієнтирам інклюзивної освіти, де індивідуальна освітня програма розглядається як інструмент конкретизації цілей, адаптацій та відповідальностей, а не як формальний документ [17], і узгоджується з міжнародними рекомендаціями щодо партнерства школи та сім'ї [48].

Конкретність і регулярність забезпечують кілька механізмів впливу:

- чіткі описи адаптацій зменшують невизначеність для педагогів: замість загального «індивідуальний підхід» вчитель отримує перелік конкретних дій, які можна планувати й оцінювати;
- визначені відповідальні й канали комунікації створюють «коротке плече» взаємодії: зрозуміло, хто ініціює зміни і хто збирає зворотний зв'язок;
- короткі регулярні зустрічі команди супроводу (раз на 2-3 тижні) запускають цикл «спланували – спробували – відкоригували», який є характерним для ефективних шкільних змін [50].

У нашому класі добре працюючі індивідуальні освітні програми мали спільні риси: предметна конкретність адаптацій; чітко визначені критерії та строки (наприклад, очікуваний рівень своєчасного старту й завершення завдань); розподіл ролей між учителем, асистентом та іншими фахівцями; мінімальний, але стабільний канал комунікації з батьками. У таких випадках учні демонстрували стабільнішу участь, меншу кількість звернень «постфактум» та вищий рівень емоційного комфорту.

Узагальнений індекс адаптованості (середнє значення п'яти складових, виражене у триточковій шкалі) становив умовно 2,2 із 3, що відповідає помірному рівню участі й благополуччя за умов, коли основні елементи доступності та підтримок присутні, але ще не є повністю стабільними. Для учня з другим рівнем інклюзії інтегральний показник становив близько 2,6, для групи з третім рівнем – 2,14. Такий розрив інтерпретується як очікуваний: за менш виражених індивідуальних труднощів універсальні елементи структури уроку (чіткий план, письмові інструкції, візуальні опори, прозорі критерії) є більш ніж достатніми; за більш виражених труднощів вони потребують доповнення адресними підтримками (альтернативні способи відповіді, сенсорні паузи, поетапні бланки завдань, варіативні формати матеріалів), інакше частина бар'єрів залишається незнятою [11].

Порівняння уроків із різним рівнем структурування засвідчило стабільний позитивний ефект чіткої організації. На уроках із виразно окресленими етапами, письмовим планом, візуальними підказками й сигналами переходів середні показники навчальної участі, соціальної взаємодії та емоційного комфорту були вищими орієнтовно на 0,2-0,3 бала за триточною шкалою. Спостереження дають зрозуміле пояснення: коли учні знають план уроку, бачать кроки на дошці чи слайді, мають зразок виконання та візуальні нагадування, зменшується когнітивне навантаження на запам'ятовування умов і збільшується ресурс для опрацювання змісту, водночас знижується невизначеність, а отже – і тривожність.

Ілюстративні приклади з уроків підтверджують ці закономірності. На уроці біології після суто усної інструкції четверо учнів не розпочали роботу протягом кількох хвилин; після того, як учитель записав кроки на дошці, додав піктограми й показав заповнений приклад, усі учні стартували, а двоє зробили змістовні запитання. На мовно-літературному уроці запровадження розподілу ролей у групі та короткого письмового підсумку від кожного учня привело до підвищення участі тих, хто раніше залишався пасивним. На етапах переходу від фронтальної до індивідуальної роботи введення стандартизованого сигналу («1 хвилина до завершення», короткий звуковий сигнал) у поєднанні з дозволеними 30-секундними паузами допомагало зменшити прояви напруження й утримати самоконтроль. Наведені спостереження узгоджуються з українськими й міжнародними рекомендаціями щодо організації інклюзивного уроку та використання універсального дизайну в освіті [11; 31].

Отримані результати слід тлумачити з урахуванням того, що дослідження проводилося на невеликій вибірці (один клас) у звичайних шкільних умовах без спеціальних експериментальних втручань, а використані опитувальники мають скринінговий характер і не призначені для клінічної діагностики. Частина коливань показників може бути пов'язана з тематикою конкретних уроків, подіями тижня або індивідуальними обставинами дітей. Для підвищення надійності висновків дані зіставлялися з різних джерел (учні, вчителі, батьки, спостереження, шкільна документація), а оцінка за всіма інструментами переводилася в єдину просту трирівневу шкалу. Регулярні короткі обговорення з педагогічною командою дозволяли уточнювати інтерпретації й уникати розбіжностей. У межах прикладної мети цього дослідження такої узгодженості є достатньо, щоб окреслити мінімально необхідні кроки для підвищення рівня адаптації дітей з особливими освітніми потребами в конкретному класному середовищі.

2.3. Практичні рекомендації для педагогічних працівників та асистентів учителя щодо забезпечення адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі

Практичні рекомендації ґрунтуються на результатах, отриманих за описаною у підрозділі 2.1 методикою, та узагальнених висновках підрозділу 2.2 щодо навчальної участі, соціальної взаємодії, емоційного комфорту, доступності середовища та організації підтримок. У вибірці п'ятикласників із другим і третім рівнями інклюзії було виявлено повторювані труднощі: затримки старту завдань після усних інструкцій, нерівномірну участь у груповій роботі, підвищення напруження під час переходів між видами діяльності на уроці та при підбитті підсумків, а також непослідовність у забезпеченні цифрової доступності матеріалів і реалізації окремих індивідуальних освітніх програм. Середній інтегральний показник адаптованості 2,2 бала з 3 при кращих показниках на уроках із чіткою структурою свідчить, що навіть невеликі організаційні зміни можуть суттєво впливати на участь учнів. Рекомендації нижче спрямовані на системне вдосконалення освітнього процесу в логіці універсального дизайну навчання, інклюзивної шкільної культури та партнерства «школа – родина – інклюзивно-ресурсний центр» [17; 70].

Результати показали, що уроки з чітко окресленою структурою та письмовим дублюванням інструкцій супроводжувалися вищою завершуваністю завдань (82 % виконаних завдань на структурованих уроках проти 64 % на звичайних) і меншим числом запитань «постфактум». Тому доцільно, щоб кожен урок мав видимий план на 3-5 етапів із зазначенням орієнтовного часу на кожен етап, очікуваного продукту (схема, міні-есе, усне пояснення на кілька речень) та короткими, зрозумілими критеріями успіху («є головна думка», «наведено приклад», «зроблено висновок»). Такий «попередній огляд» допомагає учням розуміти, що саме вони робитимуть, як рухатимуться та за якими ознаками визначать, що завдання виконано [27].

Інструкції бажано подавати одночасно усно й письмово, доповнюючи їх візуальними опорами: нумерованими кроками, умовними позначками, піктограмами. Для складніших видів робіт корисним є зразок виконання (фото, скрін, заповнений приклад), який зменшує невизначеність щодо формату відповіді. У процесі діяльності варто періодично повертати увагу учнів до короткого переліку кроків, наданого в письмовій формі, і пропонувати зорієнтуватися, який крок уже виконано, а який – наступний. Це знижує навантаження на робочу пам'ять, підтримує увагу та формує елементи самоконтролю, що особливо важливо для дітей із труднощами виконавчих функцій [54].

У класі доцільно запровадити стандартизовані сигнали переходу між видами діяльності на уроці (від фронтальної роботи до індивідуальної, від письмової до усної, від роботи з підручником до роботи з картками тощо). Такий сигнал може поєднувати короткий звуковий знак і напис «1 хвилина до завершення етапу». Після сигналу учні завершують поточну дію, переглядають перелік кроків і переходять до наступного етапу. За результатами спостережень саме там, де подібні сигнали застосовувалися послідовно, зменшувалася кількість «зависань» у моменти зміни діяльності та нарікань на нестачу часу. Багатоканальна подача (усно, письмово, візуально) працює не як формальне дублювання, а як реальний механізм зниження порогу входу для учнів із різними профілями сприймання [26; 28].

Узагальнення показників соціальної взаємодії засвідчило переважання середнього рівня при наявності одного учня із низьким рівнем позитивних номінацій. При цьому на уроках, де групова робота мала чітку структуру, участь цих учнів помітно зростала. Це підтверджує висновки досліджень кооперативного навчання: сама по собі робота в групі не гарантує включеності, а вирішальне значення мають чіткі ролі, взаємозалежність завдань і прозора відповідальність кожного за результат [52].

Рекомендовано використовувати невеликі групи по 3-4 учні з розподілом функцій:

- учень, який починає обговорення й читає завдання вголос;
- учень, який фіксує висновки;
- учень, який стежить за часом;
- учень, який представляє результат.

Для кожної ролі варто підготувати короткі мовні підказки у вигляді карток («почнімо з...», «як ти це розумієш?», «наша група дійшла висновку, що...»). Для дітей із мовленнєвими й комунікативними труднощами ці шаблони стають опорою, що зменшує страх «не знати, як почати» і полегшує включення в обговорення [37]. Ротація ролей (раз на тиждень або раз на кілька уроків) запобігає закріпленню неформальних статусів, дає можливість спробувати різні види активності та поступово вирівнює видимість внеску кожного.

Для профілактики соціальної ізоляції доцільно систематично використовувати короткі ритуали взаємної підтримки. Наприкінці групового етапу кожен учень озвучує одну тезу про те, що було найважливішим, та дякує однокласнику за конкретну допомогу. Корисною є також практика «партнер для завдання», коли пари для короткого обговорення або взаємоперевірки формуються вчителем і регулярно змінюються. Такі прості кроки сприяють розширенню кола контактів і відповідають міжнародним рекомендаціям щодо формування шкільної культури прийняття й толерантності [70].

Дані SDQ-UA та WHO-5 засвідчили наявність групи учнів з межовими та підвищеними показниками емоційних труднощів. Спостереження показали, що найбільші коливання самопочуття припадали на моменти зміни етапів роботи (від пояснення до самостійної діяльності, від індивідуального завдання до обговорення в парах або групах) та на підбиття підсумків. Для зниження напруження доцільно забезпечувати прогнозованість ритму уроку: заздалегідь оголошувати етапи, орієнтовний час і проміжні результати, використовувати зрозумілі сигнали переходу, дозволяти короткі «мікропаузи» тривалістю 20-30 секунд між етапами.

Такі паузи не слід розглядати як «перерву від навчання»; вони є інструментом відновлення уваги. Учень має змогу швидко впорядкувати матеріали, глибше вдихнути й підготуватися до нового виду діяльності. У поєднанні з коротким «прев'ю» наступного кроку (1-2 речення про те, що буде далі і що саме потрібно отримати в результаті) це знижує тривогу очікування й допомагає учням із труднощами саморегуляції утримувати участь до завершення уроку [46].

Для дітей, які потребують більш частих пауз, доцільно передбачити індивідуалізовану, але формально доступну для всіх процедуру короткого відпочинку. Це може бути домовленість про «тихе місце» в аудиторії з меншим візуальним і звуковим навантаженням та простий сигнал про потребу паузи (наприклад, картка на столі). Чітко прописана у правилах класу можливість такої короткої перерви знімає напруження ще до того, як воно переростає у відмову від діяльності або конфліктну поведінку [10].

Аналіз доступності уроків показав, що на тих заняттях, де забезпечувалося письмове дублювання інструкцій, субтитри до відео, можливість збільшення шрифту й продумане розміщення учнів, частка виконаних завдань була суттєво вищою. Це підтверджує, що доступність є не допоміжним «додатком», а ключовою умовою навчальної участі для всіх.

Рекомендовано зробити стандартом:

- постійне письмове дублювання усних інструкцій (короткий перелік кроків і критеріїв успіху на дошці чи слайді);
- субтитри або транскрипти до всіх навчальних відео (корисні як для учнів з порушеннями слуху, так і за підвищеного шуму в класі);
- матеріали в масштабованих форматах із достатнім шрифтом, контрастом, чіткою структурою заголовків і можливістю використання програм екранного доступу (DOC/HTML/PDF-UA) [73];
- візуальні опори до ключових понять і процедур (позначки «прочитай – познач – поясни», зразки заповнення бланків, кольорове кодування кроків);

- розміщення учнів з урахуванням акустики й видимості (учні з порушеннями слуху або зору – ближче до вчителя, екрана, джерела світла) [5].

Досвід засвідчив, що навіть проста зміна місця для кількох учнів (кращий огляд дошки, менший рівень фонового шуму) зменшувала кількість «мовчазних» затримок перед початком завдання. Таким чином, забезпечення доступності матеріалів і простору має бути системною щоденною практикою, а не поодиноким ініціативним під конкретну ситуацію [31].

У нашому класі вищі показники адаптації фіксувалися там, де індивідуальні освітні програми містили конкретні, практично орієнтовані записи й реалізовувалися послідовно. Ефективна індивідуальна освітня програма передбачає:

- чіткий опис того, що змінюється у завданнях та організації уроку (формат інструкції, кількість кроків, можливі способи відповіді, час на старт і завершення, розсадження, додаткові візуальні опори);
- зазначення відповідальних осіб (учитель, асистент учителя, практичний психолог, фахівець інклюзивно-ресурсного центру);
- визначені часові проміжки для короткого перегляду (наприклад, 10-15 хвилин раз на два-три тижні) [17].

Такий регулярний, але невеликий за обсягом цикл дозволяє оцінити, які підтримки працюють, які варто посилити, а які стали зайвими. Він створює відчуття керованості процесу й поділяє адаптацію на послідовні, спостережувані кроки.

Важливою умовою є партнерство з родиною. Короткі щотижневі повідомлення у форматі «що допомогло – що заплановано на наступний тиждень» дозволяють узгодити домашні рутини з класними практиками: час початку виконання завдань, спосіб перевірки, можливість короткої паузи, використання візуальних опор удома. Це зменшує суперечливі очікування і формує у дитини відчуття послідовності вимог [48].

Інклюзивно-ресурсний центр у цій моделі виступає партнером школи, а не контролюючим органом. Доцільно, щоб фахівці інклюзивно-ресурсного центру:

- консультували педагогів щодо підбору простих допоміжних рішень (поетапні бланки, візуальні сценарії, інструменти цифрової доступності);
- допомагали «перекладати» формулювання індивідуальної освітньої програми у конкретні дії на уроці;
- брали участь у періодичних (наприклад, раз на квартал) спільних обговореннях випадків, коли необхідно скоригувати підтримки [19].

Щоб індивідуальна освітня програма залишалася «живим» документом, проміжні цілі доцільно формулювати коротко і вимірювано: «починає виконувати завдання не пізніше ніж за одну хвилину після інструкції», «завершує щонайменше 80 % кроків у поетапному бланку», «самостійно користується переліком кроків перед задачею роботи» [13]. Досягнення таких цілей легко відстежувати в реальному класному ритмі, а успіхи посилюють самоефективність учня.

Адресні підтримки спрямовані на те, щоб зменшити вплив конкретних труднощів, не знижуючи змістових вимог.

Для труднощів читання й письма рекомендовано: поєднувати текст з аудіосупроводом; використовувати збільшений міжрядковий інтервал і чітку структуру сторінки; виділяти ключові слова; пропонувати словничок термінів до читання; надавати поетапні бланки для відповіді; передбачати додатковий час на виконання [19].

Для мовленнєвих і комунікативних труднощів доцільно впроваджувати короткі шаблони фраз для початку, уточнення й завершення відповіді, візуальні сценарії взаємодії в парі та групі, а за потреби – засоби додаткової та альтернативної комунікації (пиктограми, комунікаційні картки, додатки з голосовим виходом). У дослідженнях підкреслюється, що інтеграція таких

стратегій у звичайні завдання покращує зрозумілість комунікації й зменшує кількість непорозумінь [37].

Для сенсорних особливостей і розладів аутистичного спектра особливо важливими є завчасний візуальний розклад уроку, стабільність переходів із коротким попередженням, можливість «мікропауз», зменшення зайвого шуму та чітко окреслене робоче місце. Це знижує невизначеність і дозволяє запобігти поведінковим зривам, зумовленим перевантаженням.

Для порушень слуху базовою умовою є субтитри або транскрипти до аудіо- та відеоматеріалів, чіткий візуальний контакт із учителем під час пояснення, узгоджені сигнали початку й завершення етапів, продумане місце в класі. Для порушень зору ключовими є матеріали зі збільшеним шрифтом, високим контрастом, сумісні з програмами екранного доступу, а також надання текстів у форматі, зручному для озвучення [73].

Для порушень моторики доцільно забезпечувати альтернативні способи фіксації відповіді (набір тексту, голосове введення, фото виконаної роботи замість переписування), ергономічно організоване робоче місце й поетапні бланки, що зменшують надлишкові маніпуляції. Усі ці рішення знижують втомлюваність і дозволяють зосередитися на змісті завдання.

Спільним принципом для всіх профілів є те, що адресні підтримки впроваджуються на тлі універсальних елементів уроку (видимий план, критерії, візуальні опори, сигнали переходів) і інтегруються в загальні правила класу, щоб мінімізувати ризик стигматизації.

Ефективне оцінювання в інклюзивному класі починається з чітких, видимих і зрозумілих критеріїв. До старту завдання вчитель коротко презентує 3-5 пунктів, за якими буде оцінюватися робота, і залишає їх на видноті протягом виконання. Корисно поєднувати критерії з одним прикладом виконаного завдання (текст, схема, таблиця), щоб учні орієнтувалися не лише на словесний опис, а й на конкретний зразок [26].

У середині етапу навчальної діяльності доречно застосовувати короткі «мікроперевірки»: позначити виконані кроки в переліку, обмінятися планами

в парі, дати відповідь одним реченням на ключове запитання. Це не формальний контроль, а можливість для самокорекції. Завершення завдання доцільно супроводжувати так званим «квитком виходу»: одне речення про головну думку, приклад або запитання, що залишилося. Такі «квитки» дають учителю швидкий огляд рівня розуміння й стають підґрунтям для планування наступного уроку. Дослідження підкреслюють, що зворотний зв'язок, орієнтований на стратегії (що зроблено добре й що саме змінити наступного разу), більше підтримує наполегливість, ніж зосередження лише на підсумковому балі [50].

Щоб підтримки були результативними, варто обрати кілька простих індикаторів і відстежувати їх у динаміці. Практично корисними є:

1. час початку завдання (чи починає учень протягом однієї хвилини після інструкції);
2. частка виконаних кроків у поетапному бланку;
3. кількість доречних звернень по допомогу (конкретні запитання замість загальних «що робити»);
4. участь у груповій роботі (наявність власної репліки, виконання ролі, внесок у спільний продукт);
5. ознаки напруження під час переходів між видами діяльності на уроці.

Позначати ці показники можна у спрощеній формі (наприклад, умовними кольорами) й раз на два-три тижні зіставляти їх із тим, наскільки послідовно реалізуються заплановані підтримки (письмові інструкції, візуальні опори, поетапні бланки, субтитри, продумане розміщення учнів). Раз на семестр доцільно повторювати стислий набір опитувальників (KIDSCREEN-27, PedsQL, за потреби WHO-5 і SDQ-UA) у межах їхнього скринінгового призначення, щоб отримати орієнтовну картину змін у самопочутті та сприйнятті шкільного середовища [4; 15; 16].

З огляду на обмежені ресурси, доцільним є поетапне впровадження змін у форматі пілотного шеститижневого плану. Приблизна логіка може бути такою:

- перші два тижні – запровадження видимого плану уроку, письмового дублювання інструкцій та базових критеріїв успіху в обраних предметах;
- наступні два тижні – додавання зразків виконання, «квитків виходу», чітких ролей у групі та сигналів переходу;
- останні два тижні – систематичне застосування субтитрів/транскриптів, поетапних бланків для складних завдань, «мікропауз» між етапами й уточнення записів в індивідуальних освітніх програмах.

Наприкінці шостого тижня корисно зіставити зміни за п'ятьма обраними індикаторами, обговорити їх на короткій зустрічі команди супроводу й визначити, які елементи доцільно закріпити як обов'язкові для всіх уроків, а які – застосовувати адресно. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про інклюзивну школу як організацію, що розвивається через невеликі, але регулярні цикли планування, реалізації та рефлексії [12].

Запропоновані рекомендації спираються на емпіричні результати дослідження та узгоджуються з українськими й міжнародними орієнтирами інклюзивної освіти. Поєднання чіткої структури уроку, доступних матеріалів і простору, дієвих індивідуальних освітніх програм, партнерства з родиною та професійної підтримки педагогів дає змогу підвищити навчальну участь, вирівняти соціальну взаємодію й зменшити емоційне навантаження для дітей з особливими освітніми потребами в умовах середньої школи. Отримані в нашому класі прирости в показниках участі й комфорту свідчать, що навіть за невеликої вибірки та звичайних шкільних умов саме організаційні й комунікативні зміни можуть стати реалістичним інструментом покращення адаптації.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні теоретично обґрунтовано та емпірично проаналізовано особливості адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі. Поставлена мета – виявити провідні соціальні, особистісні та середовищні чинники адаптації й окреслити практичні кроки для підвищення її ефективності – досягнута, основні завдання дослідження виконано.

На основі аналізу українських та зарубіжних джерел адаптацію дітей з особливими освітніми потребами в середній школі розглянуто крізь поєднання соціальної моделі інвалідності, екологічного підходу та ідей універсального дизайну навчання і шкільної культури залучення та приналежності. Показано зміщення акценту від «корекції» дитини до усунення бар'єрів у змісті й структурі уроку, способах оцінювання, організації взаємодії, а також у просторово-цифровій доступності освітнього середовища. Узагальнено, що в середній ланці особливо загострюються чотири групи труднощів: когнітивно-академічні (зростання темпу, абстрактності та багатопредметності), комунікативно-соціальні (непрозорі «правила взаємодії», ризик соціальної ізоляції), емоційні (посилення тривоги на переходах і під час оцінювання) та системно-організаційні (узагальнені формулювання в індивідуальних освітніх програмах, фрагментарна доступність середовища, несистемна командна взаємодія).

На основі теоретичного аналізу джерел було визначено підхід до емпіричного дослідження адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у середній школі: адаптація трактується як узгодженість вимог уроку з можливостями та освітніми потребами учня у трьох взаємопов'язаних площинах – навчальній участі, соціальній взаємодії та емоційному комфорту – за обов'язкового врахування доступності матеріалів і простору та організації підтримок. У теоретичному розділі описано основні групи труднощів і ресурсів, характерних для різних категорій дітей з особливими освітніми

потребами (інтелектуальні порушення, розлади аутистичного спектра, порушення слуху і зору, мовленнєві порушення, специфічні порушення навчання, порушення опорно-рухового апарату, поведінкові й емоційні труднощі, хронічні захворювання, множинні порушення), а також окреслено педагогічні відповіді, що поєднують універсальні рішення (чітка структура, багатоканальні інструкції, доступні формати, прозорі критерії) з адресними підтримками (засоби альтернативної та додаткової комунікації, субтитри та текстові розшифрування усних матеріалів, збільшений шрифт, альтернативні способи відповіді, короткі сенсорні перерви, продумані рішення щодо організації робочого місця тощо).

Емпіричну частину дослідження реалізовано у 5-му інклюзивному класі Чернігівської гімназії № 33 Чернігівської міської ради, де навчалося вісім учнів (одна дитина з другим рівнем інклюзії та семеро дітей із третім рівнем). Обрано практикоорієнтований описовий дизайн, узгоджений із підготовкою майбутнього фахівця з інклюзивної освіти: дослідження проводилося у звичайних умовах освітнього процесу без експериментальних втручань, із використанням доступних україномовних методик скринінгового характеру (PedsQL, KIDSCREEN-27, SDQ-UA, WHO-5), стандартизованого педагогічного спостереження, міні-соціометричної процедури позитивних номінацій, аналізу індивідуальних освітніх програм, навчальних матеріалів та чек-листів доступності уроків і середовища. Для всіх показників запроваджено єдину трирівневу шкалу оцінювання (високий, середній, низький рівень), що дозволило порівнювати результати за п'ятьма складовими адаптації – навчальна участь, соціальна взаємодія, емоційний комфорт, доступність середовища, організація підтримок.

Отримано комплексний, реалістичний профіль адаптованості учнів у конкретному класному середовищі. Середній рівень навчальної участі (індекс 2,25 із 3) поєднувався з чутливістю до способу організації завдань: там, де інструкції подавалися одночасно усно й письмово, завдання розбивалися на чіткі кроки, пропонувався зразок і проміжні «контрольні точки»,

спостерігалися швидший старт, вища завершуваність і доречніші звернення по допомогу. За показниками соціальної взаємодії (2,13 із 3) виявлено, що структурована групова робота з розподілом ролей і короткими фразовими підказками послаблює статусну нерівність, підвищує видимість внеску дітей з особливими освітніми потребами і зменшує ризик соціальної ізоляції. Емоційний комфорт (2,13 із 3) виявився найбільш уразливим під час переходів між видами діяльності та у моменти підбиття підсумків; запровадження зрозумілих сигналів переходу, прогнозованого таймінгу етапів та коротких «мікропауз» суттєво знижувало рівень напруження, що узгоджується з сучасними даними про роль процедурної передбачуваності й соціально-емоційного навчання у школі.

Доступність середовища виявилася критичним чинником адаптації. На уроках із «базовою» організацією 64 % завдань відповідали критеріям доступності (наявність письмових інструкцій, візуальних опор, коректного розсадження, доступності простору), тоді як на уроках із чітко спроектованою структурою та використанням цифрових інструментів доступності цей показник зростав до 82 %. Основними проблемними зонами були відсутність субтитрів і транскриптів до відеоматеріалів, недостатня масштабованість шрифтів і форматів, а також посадка учнів без урахування акустики й видимості. Саме ці фактори найбільш послідовно асоціювалися із затримками старту, численними уточнювальними запитаннями «постфактум» та «зависанням» посеред завдання. Організація підтримок через індивідуальні освітні програми виявилася неоднорідною: для половини учнів зафіксовано високий рівень дієвості (конкретні адаптації, визначені відповідальні, регулярний короткий перегляд і стабільний зв'язок із батьками), для решти – середній або низький, що проявлялося у нерівномірному впровадженні підтримок і зростанні невизначеності в учнів.

Інтегральний показник адаптованості (середнє значення п'яти складових) становив 2,2 із 3, що відповідає помірному рівню участі та благополуччя за наявності базових елементів доступності й підтримок. Для

учня з другим рівнем інклюзії цей показник дорівнював 2,6, тоді як для групи з третім рівнем – 2,14. Різниця відображає те, що універсальні рішення (чітка структура, візуальні опори, прозорі критерії, стандартизовані сигнали) дають найбільший ефект за менш виражених труднощів, тоді як за більш складних профілів необхідне поєднання універсальних елементів із адресними індивідуальними налаштуваннями (альтернативні способи відповіді, сенсорні мікропаузи, поетапні бланки, спеціалізовані формати матеріалів).

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні й апробації пакета відтворюваних рішень для педагогічних працівників і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, спрямованих на підвищення адаптації дітей з особливими освітніми потребами у середній школі. На основі емпіричних даних сформульовано узгоджені рекомендації щодо: побудови чіткої структури уроку з видимим планом, багатоканальною подачею інструкцій і прозорими критеріями успіху; організації групової взаємодії через малі групи з розподілом ролей, фразовими підказками та ротацією ролей; підтримання емоційного комфорту за допомогою стандартних сигналів переходів, прогнозованого таймінгу, «мікропауз» та можливості «тихого місця» за домовленістю; забезпечення цифрової й просторової доступності матеріалів та середовища (обов'язкове письмове дублювання інструкцій, субтитри/транскрипти до відео, масштабовані формати, розсадження з урахуванням акустики й огляду); підвищення дієвості індивідуальної освітньої програми (конкретні адаптації, визначені відповідальні, регулярний 10-15-хвилинний перегляд раз на 2-3 тижні, короткі щотижневі повідомлення для батьків); запровадження простого моніторингу змін за кількома ключовими індикаторами (час старту, завершуваність кроків, характер звернень по допомогу, участь у групі, ознаки напруження на переходах) з періодичним використанням коротких опитувальників як орієнтирів.

Запропоновано поетапний шеститижневий пілотний план упровадження змін, який передбачає поступове додавання структурних і доступнісних елементів та регулярну оцінку їх ефекту. Такий формат дозволяє уникнути

перевантаження педагогів, забезпечує можливість корекції кроків «у процесі» та створює умови для масштабування найефективніших прийомів на інші предмети й класи. Практичні напрацювання можуть бути використані для вдосконалення роботи команд психолого-педагогічного супроводу, розроблення локальних політик інклюзивних закладів освіти, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Загалом результати дослідження підтверджують, що у середній школі адаптація дітей з особливими освітніми потребами найбільшою мірою залежить від поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: передбачуваної структури уроку, доступності матеріалів і простору та узгодженої системи підтримок, закріпленої в індивідуальній освітній програмі й підтриманої партнерством із родиною та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Саме таке поєднання забезпечує зростання навчальної участі, вирівнює соціальну взаємодію і знижує емоційне навантаження, наближаючи щоденну практику української школи до цілей інклюзивної освіти.

Обмеження дослідження пов'язані з невеликою чисельністю вибірки (один клас), проведенням спостережень у природних умовах уроків та використанням опитувальників попередньої оцінки, а не поглиблених діагностичних методик. Це вимагає обережності під час поширення отриманих результатів на ширші сукупності та водночас окреслює напрями подальших досліджень – із залученням більшої кількості учасників, різних типів закладів освіти, порівнянням вікових груп, а також детальнішим аналізом особливостей окремих категорій дітей з особливими освітніми потребами. Разом з тим здобуті дані є достатньо послідовними та інформативними, щоб слугувати підґрунтям для практичних рішень щодо організації адаптації у конкретному шкільному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти. *Зб. наук. праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с.*
2. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
3. Завацька Л. М. Дослідження потреб дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка/ гол. ред. М. О. Носко. Чернігів, ЧДПУ, 2017. Вип. 142 С. 51-57.*
4. Індекс благополуччя WHO-5. *Методичні матеріали ВООЗ* (укр. адаптована форма). Київ: ВООЗ/Європа.
5. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб./ А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
6. Коваль Л. В., Компанець Н. М., Лапін А. В., Квітка Н. О., Луценко І. В. *Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі. Київ, 2018. 367 с.*
7. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.*
8. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: А.С.К., 2009. 304 с.*
9. Колупаєва А., Коваль Л., Компанець Н., Квітка Н. *Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 216 с.*

10. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «Атопол», 2011. 273 с.
11. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 314 с.
12. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. Київ: Атопол, 2015. 136 с.
13. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості дитини: монографія. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
14. Липка Н. В., Островська К. О. Психологічні бар'єри соціалізації підлітків з розладами спектра аутизму. *Актуальні проблеми психології*, 2015, Т. 12, Вип. 21, с. 194-202.
15. Опитувальник KIDSCREEN-27. Опитувальники якості життя для дітей та підлітків KIDSCREEN: методичні матеріали (укр. адаптована форма). Київ.
16. Опитувальник сильних сторін і труднощів SDQ (SDQ-UA). Методичні матеріали до використання SDQ українською (скринінгова версія для школи та сім'ї). Київ.
17. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб./ А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
18. Платонова О. Г. Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2019, № 1, с. 171-176.
19. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: нормативно-правовий акт (чинна редакція). Київ: МОН України.
20. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 (Державний стандарт базової середньої освіти). База даних «Законодавство

України»: ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 15.06.2025).

21. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609. База даних «Законодавство України» : ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0609729-18> (дата звернення: 20.06.2025).

22. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році : Лист МОН України від 03.09.2024 № 6/679-24. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92981/ (дата звернення: 12.06.2025).

23. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України»: ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 10.06.2025).

24. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. База даних «Законодавство України»: ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> (дата звернення: 11.06.2025).

25. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р. База даних «Законодавство України» : ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/366-2021-%D1%80> (дата звернення: 07.06.2025).

26. Прядко Л. О. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2015», 2015, Вип. 7, Т. 1, с. 340-348.*

27. Прядко Л. О. Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць, 2016, Вип. 7, Т. 2, Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2016». С. 144-152.*

28. Прядко Л. О. Шляхи забезпечення індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. С. 246-274..

29. Софій Н. З. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. Київ: Плеяди, 2015. 70 с.

30. Статистичні дані/ Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 10.12.2025).

31. Універсальний дизайн в освіті: посібник/ Під заг. ред. Софій Н. З., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

32. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

33. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

34. Barkley R. A. AttentionDeficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. New York: Guilford Press, 2014. 898 p.

35. BaronCohen S., Scott F. J., Allison C. et al. Prevalence of autismspectrum conditions: UK schoolbased population study. *British Journal of Psychiatry*, 2009, 194(6), p. 500-509.

36. Bateman B. D., Linden M. A. Better IEPs: How to Develop Legally Correct and Educationally Useful Programs. Verona, Wisconsin: Attainment Company, 2006. 276 p.

37. Beukelman D. R., Janice C. Light. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2013. 696 p.

38. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. 128 p.

39. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

40. Butterworth B. *Dyscalculia: From Science to Education*. London: Routledge, 2018. 200 p.
41. Carter E. W., Asmus J., Moss C. K., Biggs E. E., Bolt D. M., Born T. L., Weir K. Are Peer Support Arrangements an evidence-based practice? A Systematic Review. *The journal of special education*, 2017, 51(3), 211-226.
42. Christenson S. L., Sheridan S. M. *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford Press, 2001. 246 p.
43. Cohen E. G., Lotan R. A. *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. 3rd ed. New York: Teachers College Press, 2014. 238 p.
44. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, 11(4), 227-268.
45. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 2013, 64, 135-168.
46. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 2011, 82(1), 405-432.
47. Dweck C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House, 2006. 320 p.
48. Epstein J. L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd ed. Boulder, CO: Westview Press, 2011. 592 p.
49. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1997, 38(5), 581-586.
50. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009. 392 p.
51. Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M. The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. *Educational Psychologist*, 1997, 32(3), 295-328.

52. Johnson D. W., Johnson R. T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 2009, 38(5), 365-379.
53. Marschark M., Hauser P. C. How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know. New York: Oxford University Press, 2012. 288 p.
54. Meyer A., Rose D. H., Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
55. Moreno J. L. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Beacon, NY: Beacon House, 1953.
56. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 2006, 18(4), 315-341.
57. Putwain D. W. Researching Academic Stress and Anxiety in Students: Some Methodological Considerations. *British Journal of Educational Psychology*, 2008, 78(4), 725-747.
58. Ronski M., Sevcik R. A. Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 2005, 18(3), p. 174-185.
59. Sermier Dessemontet R., Bless G. The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2013, 38(1), p. 23-30.
60. Shakespeare T. Disability Rights and Wrongs Revisited. 2nd ed. London: Routledge, 2014. 296 p.
61. Shaw S. R., McCabe P. C. Hospital-to-School Transition for Children with Chronic Illness: Meeting the New Challenges of an Evolving Health Care System. *School Psychology Quarterly*, 2008, 23(2), 211-223.
62. Shield B. M., Dockrell J. E. The Effects of Environmental and Classroom Noise on the Academic Attainments of Primary School Children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 2008, 123(1), 133-144.

63. Slavin R. E. Cooperative Learning and Academic Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Educational Psychology Review*, 2014, 26, 445-457.
64. Slee R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge, 2011. 224 p.
65. Snowling M. *Dyslexia*. 4th ed. Oxford: WileyBlackwell, 2020. 168 p.
66. Spungin S. J., Ferrell K. A. The Role and Function of the Teacher of Students with Visual Impairments. *Position Paper (CEC Division on Visual Impairments and Deafblindness/ AER)*, 2007.
67. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer, 2011. 274 p.
68. The KIDSCREEN Group Europe. *The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of Life Questionnaires for Children and Adolescents*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2006. 231 p.
69. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO, 2020. 440 p.
70. UNESCO. *Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO, 2017. 52 p.
71. UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009. 48 p.
72. Varni J. W., Seid M., Kurtin P. The PedsQL 4.0: Reliability and Validity of the Pediatric Quality of Life Inventory Version 4.0 Generic Core Scales in Healthy and Patient Populations. *Medical Care*, 2001, 39(8), 800-812.
73. W3C. *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. World Wide Web Consortium, 2018. URL: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/> (дата звернення: 11.06.2025)
74. Walton G. M., Cohen G. L. A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 2011, 331(6023), 1447-1451.

75. WHO Regional Office for Europe. WHO-5 Well-Being Index. Copenhagen: WHO, 2015. 12 p.

76. World Health Organization; World Bank. World Report on Disability. Geneva: WHO, 2011. 350 p.

77. Zelazo P. D., Carlson S. M. Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 2012, 6(4), 354-360.

78. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 2002, 41(2), 64-70.

Шеститижнева програма поетапного впровадження інклюзивних практик у середній школі

Мета програми. Підвищити навчальну участь, вирівняти соціальну взаємодію та знизити напруження під час уроків завдяки послідовному впровадженню простих організаційних і доступнісних рішень, узгоджених з індивідуальною освітньою програмою та принципами універсального дизайну навчання.

Загальні ролі. Учитель щотижня вводить визначені елементи на уроці та фіксує погоджені показники. Асистент учителя допомагає зі стартом завдань, використовує сигнали переходів і збирає «квитки виходу». Класний керівник координує короткий щотижневий інформаційний лист батькам (три-чотири речення). Фахівець інклюзивно-ресурсного центру, за потреби, надає консультації щодо адаптації матеріалів і добору інструментів.

Єдиний набір індикаторів (фіксуються щотижня):

- час початку роботи над завданням не перевищує однієї хвилини;
- завершуваність ключових кроків у складних завданнях;
- кількість доречних звернень по допомогу;
- участь у груповій роботі (внесок, виконана роль, змістова репліка);
- ознаки напруження під час переходів між етапами.

Тиждень 1. Видимий план уроку та письмові інструкції.

Ціль. Зробити хід уроку передбачуваним і зменшити затримки на початку роботи.

Що впроваджуємо. На початку кожного уроку вивіщується або виводиться на екран план із трьох-п'яти етапів із зазначенням орієнтовного часу на кожен. Критерії успіху формулюються простою мовою у трьох-чотирьох пунктах і залишаються доступними протягом усього завдання. Усні інструкції обов'язково дублюються письмово у вигляді нумерованих кроків.

Перед зміною етапу подається короткий візуальний або звуковий сигнал і повідомлення «залишилася одна хвилина до завершення етапу».

Матеріали. Слайд або плакат «План уроку» та картка «Критерії» для типових завдань.

Відповідальні. Учитель готує план і критерії; асистент учителя організовує сигнали та роздає стікери з кроками.

Моніторинг. Фіксуються всі п'ять індикаторів і збирається по одному «квитку виходу» (одне речення) від кожного учня.

Комунікація з батьками. Надсилається короткий лист із поясненням змін та порадами, як підтримати вдома (пригадати план уроку та обговорити критерії).

Ризики та їх мінімізація. За браку часу використовуються наперед підготовлені шаблони на пів аркуша, а критерії повторюються для схожих завдань.

Тиждень 2. Зразок виконання та «квиток виходу».

Ціль. Зменшити невизначеність щодо формату відповіді та підсилити самоперевірку.

Що впроваджуємо. Для кожного нового типу завдання надається короткий зразок (фотографія, скрін або заповнений приклад). Наприкінці уроку кожен учень заповнює «квиток виходу» з головною думкою, прикладом або запитанням. Посеред виконання складного завдання проводиться коротка перевірка тривалістю 30-60 секунд, під час якої учні позначають у чек-листі пройдені кроки.

Матеріали. Одна сторінка зі зразком і бланк «квитка виходу» чверті аркуша.

Відповідальні. Учитель готує зразок і організовує мікроперевірку; асистент учителя збирає та швидко сортує «квитки виходу».

Моніторинг. Порівнюються індикатори першого та другого тижнів; «квитки виходу» аналізуються на предмет засвоєння та виявлених прогалин.

Комунікація з батьками. Додається фото зразка та прохання один раз удома повторити виконання «за зразком».

Ризики та їх мінімізація. Щоб уникнути перевантаження, зразок робиться коротким і не перевищує третини сторінки.

Тиждень 3. Структурована групова робота, фразові підказки та зміна ролей.

Ціль. Вирівняти участь у групових завданнях і розширити коло взаємодії між учнями.

Що впроваджуємо. Формуються малі групи з трьох-чотирьох учнів із визначеними ролями: спікер, той, хто веде нотатки, тайм-кіпер і доповідач. Для кожної ролі готуються короткі фразові картки на один-два рядки, які допомагають почати, уточнити та підсумувати думку. Ролі змінюються щотижня. Наприкінці завдання кожен учень озвучує одну підсумкову тезу або група заповнює короткий спільний «квиток виходу».

Матеріали. Картки з ролями і фразами, а також таймер (смартфон або хронометр).

Відповідальні. Учитель розподіляє та розподіляє/мінє ролі; асистент учителя допомагає групам розпочати роботу та підтримує темп.

Моніторинг. Відстежується внесок кожного учня (позначається виконана роль або озвучена теза), фіксуються узгоджені індикатори.

Комунікація з батьками. Пояснюється логіка ролей і пропонується вдома потренувати підсумовуючу фразу.

Ризики та їх мінімізація. Щоб уникнути домінування окремих учнів, запроваджується обов'язкова зміна ролей та правило «кожен висловлюється щонайменше один раз».

Тиждень 4. Цифрова доступність: субтитри або транскрипти та масштабовані формати.

Ціль. Забезпечити рівний доступ до відео- і текстових матеріалів та зменшити кількість уточнень після інструктажу.

Що впроваджуємо. Усі навчальні відео супроводжуються субтитрами або транскриптами. Текстові матеріали готуються у масштабованих форматах із достатнім розміром шрифту, високим контрастом і доступними файлами (DOC, HTML або PDF-UA). Письмове дублювання усних інструкцій закріплюється як щоденна норма.

Матеріали. Файли з субтитрами або транскриптами та шаблони доступних документів.

Відповідальні. Учитель підбирає і перевіряє матеріали; фахівець інклюзивно-ресурсного центру за потреби консультує; асистент учителя роздає матеріали та надає посилання.

Моніторинг. Фіксується, як змінився час початку роботи після перегляду відео, а також підраховується кількість уточнень типу «що робити далі».

Комунікація з батьками. Надсилається посилання на транскрипт і прохання вдома перечитати один абзац та поставити одне запитання.

Ризики та їх мінімізація. У разі нестачі субтитрованих відео використовуються стенограми або короткі конспекти до перегляду.

Тиждень 5. Поетапні бланки, мікропаузи та сигнали переходів.

Ціль. Знизити перевантаження під час складних завдань і стабілізувати робочий темп.

Що впроваджуємо. Для завдань, що складаються з трьох і більше кроків, використовуються поетапні бланки з полями «крок 1», «крок 2», «крок 3», «перевір» і «підсумок». Між етапами передбачаються мікропаузи тривалістю 20-30 секунд без зниження оцінки; на уроці працює видимий таймер та коротка анонсована інформація про наступний крок. Сигнали переходів закріплюються як усталена рутинна: подається однакова піктограма або звук і попередження «одна хвилина до завершення».

Матеріали. Шаблони поетапних бланків у друкованому або цифровому форматі, таймер і картки «готовий/потрібна пауза».

Відповідальні. Учитель розробляє бланки та слідкує за таймінгом; асистент учителя подає сигнали і підтримує старт завдань; фахівець інклюзивно-ресурсного центру, за потреби, радить щодо структури бланків.

Моніторинг. Відстежуються завершуваність кроків і ознаки напруження на переходах; збираються «квитки виходу».

Комунікація з батьками. Один раз на тиждень пропонується виконати вдома «міні-завдання за кроками» (три пункти та підсумок).

Ризики та їх мінімізація. Щоб уникнути надмірної паперової роботи, використовується одна сторінка на двох учнів або цифрова форма з полями.

Тиждень 6. Огляд результатів, оновлення індивідуальної освітньої програми та рішення щодо масштабування.

Ціль. Підбити підсумки та закріпити рішення, що демонструють найбільший ефект.

Що робимо. Складається підсумкова таблиця індикаторів за шість тижнів (загально для класу та вибірково для учнів з індивідуальною освітньою програмою). Порівнюється дієвість прийомів (видимий план, письмові інструкції, зразки, «квитки виходу», розподіл ролей, сигнали переходів, поетапні бланки, мікропаузи). Проводиться короткий перегляд індивідуальної освітньої програми тривалістю 10-15 хвилин: визначається, що залишити як щоденну норму, що посилити та що прибрати як зайве. Приймається рішення про масштабування мінімального стандарту на всі предмети та про перелік адресних кроків для конкретних учнів.

Матеріали. Підсумкова таблиця у форматі «світлофора» та форма оновлення індивідуальної освітньої програми з трьома колонками: «залишити», «посилити», «прибрати».

Відповідальні. Учителі та асистент учителя аналізують індикатори; класний керівник готує підсумковий лист для батьків; фахівець інклюзивно-ресурсного центру за потреби долучається до обговорення.

Моніторинг. Формулюються цілі на наступні шість-вісім тижнів із чіткими порогами (наприклад, початок роботи не довше однієї хвилини; не менше 80% виконаних кроків у поетапних бланках).

Комунікація з батьками. Надсилається підсумковий лист із трьома пунктами: що спрацювало, що робитимемо далі, як родина може підтримати процес удома.

Ризики та їх мінімізація. Щоб уникнути «розпорошення» після завершення програми, затверджується мінімальний стандарт для кожного уроку (письмові інструкції, видимі критерії, сигнали переходів і «квиток виходу»), а адресні кроки вносяться точково до індивідуальної освітньої програми.

Показники успіху програми (очікувані зміни). Частка уроків, де учні починають виконувати завдання не пізніше ніж за одну хвилину після інструкції, зростає. Частка виконаних кроків у поетапних бланках для більшості учнів досягає не менше ніж 80 відсотків. Збільшується кількість змістових звернень по допомогу, у яких учні ставлять конкретні запитання про певний крок, а не загальні запити на кшталт «що робити». Кожен учень принаймні один раз за урок робить змістову репліку або виконує визначену роль у групі. Під час переходів між етапами зменшується кількість «зависань», а замість зривів або відмов з'являється більше керованих мікропауз.

Узгодження з індивідуальною освітньою програмою та інклюзивними орієнтирами. Кожен загальний елемент (план, письмові інструкції, зразки, субтитри або транскрипти, поетапні бланки, мікропаузи) є універсальним і доступним для всіх учнів. Індивідуальні налаштування, як-от додатковий час, альтернативні способи відповіді, місце в класі або «тихе місце», вносяться точково до індивідуальної освітньої програми. Запуск здійснюється короткими циклами «запустити – перевірити – підсилити», що добре зарекомендували себе у шкільній практиці. Дотримання базових стандартів цифрової доступності (субтитри, масштабовані формати) підсилює

розуміння матеріалу для всіх учнів і зменшує потребу в повторних поясненнях. Регулярне партнерство з родиною у вигляді коротких щотижневих повідомлень допомагає утримувати спільну траєкторію підтримок і перенос навчальних навичок у домашнє середовище.