

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

«Організація освітнього процесу дітей з особливими
освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної
середньої освіти»

Виконала:

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

Старченко Анна Миколаївна

Науковий керівник:

професор, канд. педагогічних наук
Завацька Людмила Миколаївна

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

Здобувач (ка)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри

(назва кафедри)

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

Здобувач (ка) допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти як педагогічна проблема.....	9
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку.....	20
1.3. Нормативно-правове забезпечення щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	30
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	40
2.1. Організація і проведення емпіричного дослідження щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти.....	40
2.2. Аналіз результатів дослідження щодо організації освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.....	46
2.3. Практичні рекомендації педагогічним працівникам щодо вдосконалення освітнього процесу підлітків із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.....	51
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	64
ДОДАТКИ.....	70

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений активними трансформаціями в освітній сфері, зокрема впровадженням реформ Нової української школи та орієнтацією на міжнародні стандарти забезпечення рівного доступу до якісної освіти. У центрі уваги державної політики дедалі виразніше постає питання інклюзивної освіти, що ґрунтується на принципах рівності, доступності, гуманізму та соціальної інтеграції, а в умовах євроінтеграційного курсу України набуває не лише педагогічного, а й суспільного значення як складова дотримання прав людини та розвитку демократичного суспільства.

Водночас практика інклюзивного навчання засвідчує наявність низки невирішених питань у сфері організації освітнього процесу підлітків із особливими освітніми потребами: середня школа залишається менш дослідженою й методично забезпеченою, ніж дошкільна та початкова ланки, а специфіка підліткового віку ускладнює включення таких учнів у навчальні та соціальні взаємодії. Неврахування вікових і індивідуальних особливостей підлітків з особливими освітніми потребами нерідко спричиняє посилення дезадаптації, зниження мотивації, труднощі у взаєминах із ровесниками, що підкреслює потребу в осмислених педагогічних стратегіях підтримки та чіткій організації освітнього процесу в інклюзивному класі в закладах загальної середньої освіти.

Актуальність дослідження також зумовлена суспільною потребою у створенні практичних механізмів взаємодії педагогів, асистентів учителя, психологів, батьків і соціальних працівників, які б забезпечували цілісність підтримки підлітків із особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. Недостатня готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, обмеженість навчально-методичних матеріалів, а також необхідність перегляду традиційних підходів до викладання підсилюють значущість цього питання.

Крім того, важливо враховувати, що інклюзивна освіта не обмежується лише академічним навчанням. Вона є засобом формування ключових життєвих компетентностей, розвитку соціальних навичок і моральної свідомості, що визначають здатність дитини у майбутньому інтегруватися у суспільство як повноправний його член. У підлітковому віці, коли закладаються основи соціальної активності та громадянської позиції, організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти набуває стратегічного значення для формування потенціалу особистості.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена поєднанням кількох чинників: суспільно-політичних (реформа освітньої системи, євроінтеграційні процеси, дотримання прав дитини), науково-практичних (дефіцит досліджень, орієнтованих на підлітків із особливими освітніми потребами, потреба у методичному забезпеченні педагогів), психологічних (ризик дезадаптації, ізоляції, низької самооцінки) та педагогічних (необхідність ефективних стратегій підтримки, співпраці учасників освітнього процесу). Усе це підкреслює важливість комплексного вивчення та вдосконалення організації освітнього процесу дітей підліткового віку з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Проблематиці організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти присвячено низку досліджень, що охоплюють різні аспекти: психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти, методичне забезпечення навчання, організацію інклюзивного середовища, роль педагогічної підтримки та особливості соціалізації учнів.

Нормативно-ціннісну та технологічну рамку організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку задають міжнародні й національні документи, такі як: Саламанкська декларація ЮНЕСКО, підходи універсального дизайну для навчання та розумного пристосування, Профіль інклюзивного вчителя Європейського агентства, а також чинні акти Міністерства освіти і науки України і Кабінету міністрів України щодо доступності та командної взаємодії.

Також проблему організації освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах в закладах загальної середньої освіти висвітлено в низці сучасних праць. Зокрема І. Гевко, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін. аналізують організаційно-методичні засади інклюзії у закладах загальної середньої освіти: індивідуальні програми розвитку, роботу команди супроводу, адаптацію середовища й оцінювання результатів навчання.

Практичні аспекти організації уроку в змішаних класах в закладах загальної середньої освіти розкривають В. Бондар, А. Колупаєва, Н. Компанець, Л. Коваль, Н. Квітка, О. Пометун, Л. Пироженко та ін., підкреслюючи значення структурованого уроку, навчальних опор, диференціації завдань і узгоджених ролей учителя й асистента; подібну логіку підтримувальних практик описують М. Coleman, D. Gallagher, J. Gallagher, J. Kauffman, S. Kirk, P. Pullen. Водночас вікова специфіка підлітків з особливими освітніми потребами висвітлена у працях Н. Глушко, Л. Прядко, М. Супрун, Т. Титаренко та ін., а також R. Kimbrough, K. Mellen, M. Shinn, G. Walker, які показують, що саме передбачувана організація навчання й системна педагогічна підтримка знижують ризики дезадаптації й забезпечують стабільну навчальну участь у 7-8 класах в закладах загальної середньої освіти.

Такий підхід до узагальнення наукових напрацювань дає змогу чіткіше окреслити чинники, які визначають специфіку організації освітнього процесу для дітей підліткового віку з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, та виділити дієві педагогічні стратегії, спрямовані на їх навчання й соціалізацію.

Отже, попри наявні наукові напрацювання, проблема організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку залишається недостатньо розробленою, що й зумовило вибір теми дослідження: ***«Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти»***.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні основи та емпірично дослідити особливості організації освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Відповідно до мети визначені такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні основи щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти;
2. Охарактеризувати психолого-педагогічні особливості підлітків із особливими освітніми потребами;
3. Провести емпіричне дослідження щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в інклюзивному класі в закладах загальної середньої освіти;
4. Розробити практичні рекомендації педагогічним працівникам щодо вдосконалення організації освітнього процесу підлітків із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети та завдань кваліфікаційної роботи було використано комплекс *методів*:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових праць та нормативно-правових актів для уточнення понять і підходів інклюзивної освіти, обґрунтування інструментів і процедури емпіричного етапу;
- *емпіричні*: педагогічне спостереження за участю учнів у навчальній діяльності, використання стандартизованих опитувальників для підлітків і дорослих, етичної соціометричної процедури, коротких шкал оцінювання навчальної включеності, соціальних умінь і самооцінювання; діагностичне обстеження здійснювалося у форматі «до/після» шеститижневого циклу роботи в 7-8-х класах;

- *кількісне опрацювання результатів*: узагальнення емпіричних даних із подальшим виокремленням інтегральних індексів рівня шкільної адаптації та соціальної взаємодії й аналізом динаміки показників та відмінностей між класами і групами з різним рівнем педагогічної підтримки.

Теоретичне та практичне значення дослідження полягає у в тому, що воно поглиблює наукові уявлення про організацію освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, систематизує науково-теоретичні підходи до інклюзивного навчання, розкриває психолого-педагогічні особливості учнів підліткового віку з особливими освітніми потребами та уточнює роль нормативно-правових актів у забезпеченні права на освіту.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів педагогічними працівниками для вдосконалення організації освітнього процесу підлітків із особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Отримані емпіричні дані дозволяють виявити особливості впливу педагогічної підтримки на організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, а розроблені рекомендації можуть бути застосовані у роботі інклюзивних класів, використані для створення методичних матеріалів і в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

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

Результати дослідження висвітлено в публікаціях:

- Старченко А. Організація освітнього процесу для дітей з ООП підліткового віку в закладах загальної середньої освіти. *Студентський альманах: збірник статей. Випуск 4. Чернігів: Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2024. С. 53-59.*
- Старченко А. М., Завацька Л. М. Нормативно-правові засади організації освіти підлітків з особливими освітніми потребами в Україні. *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. С. 145-148.

Структура кваліфікаційної роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (усього 67 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить ... сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти як педагогічна проблема

Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти як педагогічна проблема потребує чіткого визначення базових понять, що окреслюють межі інклюзивної практики та критерії її ефективності. Тому для розуміння особливостей організації освітнього процесу доцільно насамперед уточнити зміст таких категорій, як особливі освітні потреби, інклюзивна освіта та освітній процес.

Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти є багатовимірним явищем, що охоплює педагогічні, психологічні, соціальні та правові аспекти. Науковці визначають освітній процес як системну взаємодію педагогів та учнів, спрямовану не лише на передачу знань, а й на формування компетентностей, соціальних навичок і ціннісних орієнтацій [33]. У випадку дітей з особливими освітніми потребами цей процес набуває особливого значення, адже він потребує адаптації змісту, форм, методів і засобів навчання [12; 49].

Понятійно-категоріальний апарат включає базові терміни: особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, освітній процес, організація освітнього процесу, освітнє середовище, індивідуальна освітня траєкторія, адаптація, соціалізація, педагогічна підтримка, універсальний дизайн навчання.

Поняття «особливі освітні потреби» – це широка категорія, що позначає сукупність індивідуальних навчальних, фізичних, емоційних або соціальних потреб учня, які виникають внаслідок особливостей розвитку, стану здоров'я або життєвих обставин і вимагають модифікації освітнього середовища, змісту та

підходів до навчання. У сучасному підході особливими освітніми потребами розглядають не тільки через призму медичного діагнозу, а як сукупність освітніх потреб, які треба виявляти й адресно задовольняти шляхом індивідуалізації, адаптації матеріалів і методів, застосування допоміжних технологій та ресурсів підтримки. Це означає, що учень з особливими освітніми потребами отримує не «особливу» освіту на рівні ізоляції, а індивідуально пристосовану освітню траєкторію в загальному шкільному контексті [26; 30].

Тісно пов'язане з цим поняттям є поняття «інклюзивна освіта», яке трактується як модель організації освіти, спрямована на забезпечення рівного доступу до навчання усіх дітей незалежно від їхніх здібностей і потреб, шляхом усунення бар'єрів у навчанні та створення гнучкого, адаптованого освітнього середовища. Інклюзія передбачає зміну системи (підходів, програм, інфраструктури, ставлення), а не лише «пристосування» учня до існуючої системи. У практичному вимірі інклюзивна освіта охоплює: розробку індивідуальних програм розвитку, підвищення кваліфікації вчителів, залучення команди супроводу (психолог, логопед, соціальний педагог, асистент учителя), застосування принципів універсального дизайну для навчання та побудову партнерства зі сім'єю. Від інклюзії очікують не лише академічних результатів, а й соціальної інтеграції, зниження стигматизації і розвитку інклюзивної культури в школі [25; 34; 49].

Ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від професійної взаємодії вчителя та асистента в інклюзивному класі. Обидва фахівці виконують взаємодоповнюючі функції, спрямовані на створення комфортного, адаптованого та сприятливого середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Вчитель у загальноосвітньому закладі є ключовою фігурою у побудові педагогічного процесу. Саме він відповідає за реалізацію навчальної програми, адаптацію змісту предметів та організацію групових і індивідуальних форм роботи. Водночас, в умовах інклюзивної освіти до його завдань додається розуміння психолого-педагогічних особливостей учнів із особливими освітніми

потребами, добір диференційованих методів навчання та підтримка індивідуального прогресу кожної дитини [2].

Асистент вчителя виконує підтримувальну функцію – він не дублює діяльність педагога, а забезпечує постійну допомогу дитині під час виконання навчальних завдань, організації простору, спілкування, а також посередництво між дитиною, вчителем і класом. Асистент є посередником між освітнім середовищем і можливостями дитини, а його діяльність спрямована на формування самостійності та позитивної самооцінки у школярів із особливими освітніми потребами [31].

Важливим чинником є також рівень взаємодії між учителем і асистентом. Згідно з даними дослідження М. Джангреко, ефективна комунікація, узгоджене планування та спільне обговорення стратегії підтримки дитини сприяють підвищенню якості навчального процесу в інклюзивному класі [53].

У свою чергу, «освітній процес» – це цілісна, системна взаємодія учасників навчання (вчителя, учня, батьків, спеціалістів) і ресурсів (змісту, методів, матеріалів, простору), спрямована на реалізацію навчальних, виховних і розвивальних цілей освіти. Для учня з особливими освітніми потребами освітній процес означає не лише передачу знань, а організацію умов, які забезпечують доступ до навчального змісту (адаптований зміст, мультисенсорні матеріали, інтерактивні технології), безпечний соціальний клімат (превенція булінгу, підтримка ровесників) і системну підтримку (різнорівневі інтервенції, моніторинг прогресу). У теоретичному вимірі освітній процес розглядається як система, де якість результатів прямо залежить від організації середовища, методичного забезпечення та міждисциплінарної взаємодії [12].

Організація освітнього процесу – це практична і проектна діяльність щодо створення, впровадження та управління таким освітнім середовищем і навчально-виховними заходами, які забезпечують реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій. Організація включає планування структур (розклад, форми занять), методичний супровід (диференціація, дидактичні матеріали, технології універсального дизайну), кадрове забезпечення (підготовка вчителів, роль асистента), технічні й архітектурні адаптації (пристосування простору,

допоміжні засоби), а також механізми оцінювання (адаптована система контролю, моніторинг індивідуальних програм розвитку). Для підлітків з особливими освітніми потребами організація має враховувати вікові особливості: необхідність автономії, можливості для самовираження, роль ровесників у соціалізації і потребу в позитивних сценаріях успіху [12; 53].

Освітнє середовище – сукупність фізичних, соціальних, методичних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчання. Фізичні умови включають доступність інфраструктури й технічні засоби; соціальні – структуру взаємодій між учнями й педагогами; методичні – наявність адаптованих програм і дидактики; емоційні – мікроклімат і політика школи щодо толерантності та безпеки. У контексті інклюзії освітнє середовище має бути оптимізованим так, щоб мінімізувати бар'єри (сенсорні, комунікативні, соціальні) і максимально розширювати можливості для участі кожного підлітка у навчальній та позакласній діяльності [43; 46].

Важливість індивідуального підходу в організації освітнього процесу дітей підліткового віку з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. В умовах інклюзивного навчання, де освітній простір покликаний бути відкритим і доступним для кожної дитини, в тому числі дітям з особливими освітніми потребами, особливої ваги набуває індивідуальний підхід до організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Він передбачає глибоке розуміння особистісних характеристик учнів, їхніх освітніх потреб, рівня розвитку, емоційного стану, мотиваційної сфери, а також сильних сторін, які можуть стати ресурсом для подолання труднощів.

Відповідно до сучасної української та зарубіжної педагогічної думки, індивідуалізація навчання є запорукою ефективної участі дитини з особливими освітніми потребами у навчальному процесі, що підтверджується результатами досліджень таких вчених, як А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Білозерська, а також зарубіжних фахівців – Л. Флоріан та К. Блек-Хокінс [19; 49].

Однією з ключових форм реалізації індивідуального підходу є складання індивідуального навчального плану (ІНП) – це документ-план або опис освітнього маршруту дитини, який визначає індивідуальні освітні цілі, адаптації

змісту, методи навчання, форми оцінювання, ресурси супроводу та критерії досягнення результатів. Індивідуальний навчальний план забезпечує персоналізацію навчального процесу, визначає відповідальних фахівців і строки реалізації заходів. Для підлітка з особливими освітніми потребами індивідуальний навчальний план – основний інструмент координації дій школи, сім'ї та спеціалістів, який ураховує психологічні, пізнавальні й соціальні цілі, а також перспективи професійної орієнтації і соціальної інтеграції [12; 25].

Крім того, індивідуальний підхід передбачає гнучкість у використанні методів навчання – зокрема, варіативність подачі матеріалу, використання візуальних, слухових та кінестетичних каналів сприймання, диференціацію завдань за рівнем складності, темпом і способом виконання. Це дозволяє формувати позитивне ставлення до навчання, знижувати рівень тривожності та підвищувати самооцінку учнів із особливими освітніми потребами.

Адаптація – процес пристосування учня до навчального середовища, що охоплює як початкову соціально-педагогічну адаптацію (включення в клас, налагодження контактів), так і довготривалу академічну адаптацію (опанування навчальної програми з урахуванням індивідуальних особливостей). Адаптація для підлітків з особливими освітніми потребами потребує поєднання психолого-педагогічних інтервенцій (тренінги соціальних навичок, корекційні заняття), модифікації навчального навантаження і створення прогнозованої структури занять (визначені ритуали, візуальні розклади тощо) [63].

Соціалізація – процес засвоєння соціальних ролей, норм і цінностей, що забезпечує інтеграцію підлітка в соціальне середовище. Для учнів із особливими освітніми потребами соціалізація – не побічний ефект навчання, а цілеспрямований результат: розвиток умінь комунікувати, працювати в команді, вирішувати конфлікти, приймати соціальні норми і здійснювати громадянську участь. У підлітковому віці соціалізація набуває особливої ролі, бо формує ідентичність і майбутні соціальні траєкторії; отже, освітній процес повинен містити спеціальні модулі та практики (товариські проєкти, групові ролеві ігри, менторство) для розвитку цих компетентностей [41; 64].

Педагогічна підтримка – система цілеспрямованих дій учителів та фахівців (навчальні адаптації, диференційовані завдання, інструктажі, психолого-педагогічні корекції, супровід асистента), спрямована на зниження бар'єрів у здобутті освіти. Під педагогічною підтримкою розуміють як універсальні заходи (підручники з адаптованим викладом, стратегії універсального дизайну), так і індивідуальні втручання (репетиторство, логопедична робота). Для підлітків важливо поєднання академічної і соціально-емоційної підтримки: системи наставництва, програм розвитку навичок саморегуляції і мотивації, заходів, що стимулюють відчуття компетентності й приналежності [36; 66].

У контексті інклюзивної освіти педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в підлітковому віці набуває особливої ваги, оскільки цей період супроводжується не лише інтенсивним інтелектуальним розвитком, а й значними психологічними та соціальними змінами. Для таких учнів навчання в загальноосвітньому середовищі може бути джерелом як нових можливостей, так і численних викликів, пов'язаних з необхідністю адаптації до вимог шкільного життя, побудови міжособистісних стосунків, самовираження та досягнення успіху в освітній діяльності.

Педагогічна підтримка у цьому контексті не зводиться лише до допомоги у засвоєнні навчального матеріалу. Вона передбачає створення сприятливого психосоціального середовища, в якому враховуються індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, її потреби, потенціал і можливості. Як зазначає українська дослідниця А. Колупаєва, ефективна підтримка має ґрунтуватися на принципах толерантності, партнерства, індивідуалізації, безперервності та міждисциплінарної взаємодії [30].

У підлітковому віці особливо важливими є завдання формування впевненості у власних силах, позитивного образу «Я», розвиток комунікативних навичок та адаптаційних стратегій. Тому педагогічна підтримка має охоплювати не лише академічну сферу, але й соціально-емоційний розвиток. Як підкреслює американський дослідник Р. Шинн [66], ефективні інтервенції для дітей з особливими потребами повинні бути багаторівневими і включати як підтримку на рівні класу, так і індивідуальні програми втручання.

Крім того, важливим елементом підтримки є співпраця між учителями, асистентами вчителя, батьками, фахівцями з психологічної, логопедичної, соціальної та корекційної допомоги. Це забезпечує цілісність підходу та підвищує ефективність адаптаційного процесу. Згідно з дослідженнями Т. Титаренко, саме системна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу сприяє розвитку у підлітків із особливими освітніми потребами відчуття безпеки, прийняття та активної участі в житті класу [41].

Універсальний дизайн для навчання (UDL) – методологічна рамка, спрямована на проектування навчального середовища і матеріалів таким чином, щоб вони були максимально доступні широкому спектру учнів, шляхом подачі контенту різними каналами, пропонування різноманітних способів залучення і надання кількох форматів для демонстрації знань. Універсальний дизайн навчання дозволяє зменшити потребу в індивідуальних адаптаціях, підвищити самостійність учня і забезпечити більший рівень участі підлітків із різними особливими освітніми потребами [47; 49].

Визначення наведених понять дозволяє сформулювати цілісне уявлення про специфіку освітньої діяльності щодо дітей підліткового віку з особливими освітніми потребами та окреслити основні вектори подальшого теоретичного аналізу.

Серед науково-теоретичних підходів, що становлять основу організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти, особливе значення мають кілька концепцій.

Одним із фундаментальних є особистісно орієнтований підхід, який розробив К. Роджерс у межах гуманістичної психології. Він виходить з того, що кожна особистість має внутрішній потенціал до розвитку та самореалізації, а завдання педагога полягає в тому, щоб створити умови для розкриття цього потенціалу. У сфері освіти цей підхід передбачає визнання унікальності кожного учня, врахування його індивідуальних потреб, інтересів та рівня розвитку, а також створення підтримувального середовища, де домінують довіра й співробітництво. Для підлітків з особливими освітніми потребами особистісно

орієнтований підхід набуває особливого значення, оскільки дозволяє подолати бар'єри стигматизації та сприяє формуванню позитивної самооцінки [1].

Важливим для організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти є діяльнісний підхід, який активно розвивався у працях західних педагогів і психологів. Навчання повинно бути пов'язане з реальною діяльністю учня, з його життєвим досвідом і практичними потребами, адже саме через активну участь у значущій діяльності формується мислення та соціальні навички [21]. Дж. Сантрок підкреслював, що розвиток інтелекту підлітка відбувається через активні дії з навколишнім середовищем, експерименти й самостійне відкриття знань [64]. В українському науковому контексті А. Колупаєва відзначає, що діяльнісний підхід є одним із ключових для інклюзивного навчання, оскільки забезпечує включення дитини з особливими освітніми потребами у різні форми навчальної діяльності, сприяє розвитку пізнавальної активності та соціальної взаємодії [12]. Для підлітків з особливими освітніми потребами цей підхід особливо важливий, адже він дозволяє поєднувати навчання з практичною діяльністю, розкривати особистісний потенціал та формувати ключові компетентності.

Значної ваги набув компетентнісний підхід, що визначає головною метою освіти не лише засвоєння знань, а й формування ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації й подальшої життєдіяльності. Він орієнтований на розвиток умінь учнів застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях, працювати в команді, комунікувати, критично мислити та приймати рішення. Для підлітків з особливими освітніми потребами компетентнісний підхід є особливо актуальним, оскільки дозволяє розширити спектр їхніх життєвих можливостей, сприяє підготовці до інтеграції в суспільство й майбутньої професійної діяльності [33; 40].

В українській традиції осмислення розвитку підлітка важливе місце посідає соціально-психологічний підхід, який наголошує: становлення особистості визначається не лише індивідуально-біологічними чинниками, а насамперед якістю щоденної взаємодії з дорослими та ровесниками,

культурними практиками школи, можливістю діяти разом і поступово брати на себе більше відповідальності. Для освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти це означає організацію такого середовища, де підліток отримує доречну підтримку, має зрозумілі правила співпраці й доступ до послідовних «кроків допомоги» (від спільного виконання – до самостійного), а також регулярні можливості випробувати себе у парній і груповій роботі. У випадку підлітків з особливими освітніми потребами це особливо помітно: чим чіткіше структуровано завдання, чим прозоріші очікування і ближчою є практична допомога дорослого та однолітків, тим швидше зростає навчальна та соціальна участь. Таке бачення узгоджується з українськими напрацюваннями щодо соціально-емоційного виміру розвитку підлітка та з підходами інклюзивної педагогіки, де акцентовано індивідуальну програму розвитку, поетапну підтримку і командну взаємодію фахівців [19; 41].

Однією з сучасних концепцій, яка безпосередньо впливає на організацію освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, є екологічна модель розвитку У. Бронфенбреннера. Вона підкреслює, що розвиток дитини відбувається під впливом системи взаємопов'язаних середовищ – від сім'ї та школи до ширших соціальних структур. Це означає, що ефективність навчання й виховання учня з особливими освітніми потребами визначається не лише діяльністю школи, а й взаємодією сім'ї, громади, державної політики та культурних норм. Для підлітків така модель допомагає зрозуміти, що соціалізація і навчання не зводяться до академічних результатів, а охоплюють багатовимірний простір соціальних відносин [46].

Значний внесок у розуміння освітнього процесу зробила також соціально-когнітивна теорія А. Бандури. Вона акцентує на тому, що навчання відбувається не лише через особистий досвід, а й завдяки спостереженню та наслідуванню поведінки інших. Важливим є поняття взаємного детермінізму, де поведінка, особистісні фактори та середовище взаємодіють між собою. Для дітей з особливими освітніми потребами, особливо підлітків, цей підхід є надзвичайно

актуальним, адже вони значною мірою навчаються через моделі поведінки, що демонструють ровесники та вчителі. Соціально-когнітивна теорія підкреслює значення позитивних прикладів, соціальної підтримки й розвитку впевненості у власних силах (self-efficacy), що є критично важливим для формування мотивації до навчання й соціальної інтеграції [45].

Таким чином, поєднання різних науково-теоретичних підходів дозволяє створити цілісне бачення організації освітнього процесу для підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Вони взаємодоповнюють одне одного: гуманістична орієнтація Роджерса забезпечує врахування особистісних особливостей, діяльнісний підхід спрямовує на активність і практичність навчання, компетентнісний підхід фокусується на життєвих результатах, культурно-історичний – на ролі соціального контексту, екологічна модель – на взаємозв'язку середовищ, а соціально-когнітивна теорія – на значенні моделювання й соціального навчання. У сукупності вони формують підґрунтя для ефективної організації інклюзивного освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, що враховує специфіку підліткового віку й створює умови для успішної адаптації та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Незважаючи на активне впровадження інклюзивної освіти, на практиці існує низка проблем, що ускладнюють успішне навчання і соціалізацію підлітків з особливими освітніми потребами у середній школі. Насамперед ідеться про труднощі адаптації, бар'єри у спілкуванні та недосконалість навчально-методичного забезпечення. Однією з головних є труднощі адаптації учнів до умов навчального середовища, що часто не враховує індивідуальних особливостей розвитку. Психологічна та емоційна незрілість, уповільнене сприймання навчального матеріалу, сенсорні або поведінкові порушення – усе це може спричиняти дезадаптацію дитини, зниження мотивації до навчання та емоційне виснаження [16].

Іншою суттєвою проблемою є бар'єри у спілкуванні, що виникають як між дитиною з особливими освітніми потребами та її однолітками, так і між учнем та педагогами. Недостатній рівень обізнаності вчителів і учнів щодо особливостей

розвитку та спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами може призводити до формування соціальної ізоляції або конфліктних ситуацій. Дослідження Р. Кімбро та К. Меллен підтверджують, що саме відсутність належного соціального середовища є одним із чинників, що найбільше впливають на динаміку адаптації учнів з особливими освітніми потребами [58].

Крім того, вагомою перешкодою залишається недосконалість навчальних програм і методичних матеріалів. Типові освітні програми часто не передбачають варіативності та гнучкості, необхідних для адаптації змісту навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів із особливими освітніми потребами. Це стосується як змістовного наповнення, так і методів контролю та оцінювання результатів навчання. Як зазначають А. Колупаєва та Л. Савчук, ефективна інклюзивна освіта неможлива без перегляду стандартів, які мають бути спрямовані на розвиток компетенцій, а не лише на відтворення знань [11].

Отже, узагальнюючи, можемо відзначити, що організація освітнього процесу для підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти ґрунтується на поєднанні педагогічних, психологічних, соціальних і правових підходів. Центральними є поняття інклюзивної освіти, індивідуальної освітньої траєкторії, адаптації та соціалізації, що вимагають створення гнучкого освітнього середовища та педагогічної підтримки.

Науково-теоретичну основу аналізу становлять особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, а також соціально-психологічна перспектива, екологічна модель розвитку та соціально-когнітивна теорія. Їх поєднання дозволяє вибудувати цілісне бачення організації інклюзивного освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти, що враховує вікові особливості підлітків і потребу в узгодженій командній підтримці.

Разом це формує підґрунтя для успішної адаптації, соціалізації й особистісного становлення дітей з особливими освітніми потребами в в закладах загальної середньої освіти.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку

Підлітковий вік є періодом інтенсивних соціальних, когнітивних та емоційних змін, які визначають особливості освітньої й соціальної адаптації учнів у середній школі. На межі дитинства і дорослості підлітки переживають складні процеси формування ідентичності, розвитку самосвідомості та становлення особистісної автономії.

Для дітей з особливими освітніми потребами цей період є особливо складним, адже до загальних завдань розвитку додаються специфічні труднощі, пов'язані з особливостями розвитку у пізнавальній, мовленнєвій, емоційній чи соціальній сферах [64].

Соціальний розвиток у підлітковому віці характеризується переорієнтацією з авторитету дорослих на авторитет однолітків. Формується потреба у визнанні, самоствердженні та належності до певної групи. Саме у цей період зростає важливість міжособистісних стосунків, а соціальна взаємодія стає основою для розвитку навичок співпраці, емпатії, здатності до самопрезентації та захисту власної позиції [67]. При цьому, соціальні ролі, які підліток намагається освоїти, нерідко стають джерелом внутрішніх конфліктів, особливо в умовах додаткових труднощів, пов'язаних з особливими освітніми потребами.

Соціальний розвиток підлітків з особливими освітніми потребами має свої специфічні особливості. У цьому віці провідною стає потреба в спілкуванні з ровесниками, проте діти з особливими потребами часто зіштовхуються з труднощами інтеграції в колектив, ризиком ізоляції або стигматизації. Дослідження доводять, що соціальна підтримка ровесників і педагогів значною мірою знижує ризик булінгу та сприяє розвитку позитивної ідентичності [41; 67]. У процесі навчання важливим є розвиток соціальних компетентностей: уміння працювати в групі, ефективно комунікувати, дотримуватися правил взаємодії.

Когнітивний розвиток у цьому віці характеризується переходом від конкретно-операційного до формально-операційного мислення (за Ж. Піаже). Підлітки набувають здатності мислити абстрактно, гіпотетично і системно. Вони

вчаться розглядати альтернативні точки зору, прогнозувати наслідки власних дій, аналізувати складні ситуації.

У когнітивному розвитку підлітків із особливими освітніми потребами часто спостерігаються уповільнений темп засвоєння навчального матеріалу, труднощі з концентрацією уваги та абстрактним мисленням. Дослідження показують, що у частини таких учнів виникають проблеми з робочою пам'яттю та виконавчими функціями, що негативно позначається на здатності планувати діяльність і досягати навчальних цілей [59]. У зв'язку з цим підлітки з особливими освітніми потребами потребують адаптації навчальних програм і застосування диференційованих методів навчання.

Емоційний розвиток у підлітковому віці проходить у контексті підвищеної емоційної нестабільності та чутливості. Для багатьох підлітків характерні часті зміни настрою, посилення інтенсивності переживань, прагнення до емоційної незалежності від батьків і водночас потреба у визнанні та підтримці. Важливими завданнями емоційного розвитку є формування саморегуляції, здатності до конструктивного вираження почуттів і подолання стресових ситуацій [48]. Наявність особливих освітніх потреб може ускладнювати ці процеси, що потребує від педагогів та асистентів особливої уваги до емоційного стану підлітків, застосування прийомів емоційної підтримки та створення безпечного навчального середовища.

Отож, можемо узагальнити, що розуміння вікових особливостей соціального, когнітивного та емоційного розвитку підлітків з особливими освітніми потребами є основою для організації ефективного освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, який сприятиме не лише академічним успіхам учнів із особливими освітніми потребами, а й їхній повноцінній соціалізації та особистісному становленню.

Характеристика типових порушень, які зустрічаються серед підлітків із особливими освітніми потребами (порушення інтелектуального розвитку, мовлення, зору, слуху, розлади аутистичного спектру тощо). Серед дітей з особливими освітніми потребами у підлітковому віці спостерігається широкий спектр порушень розвитку, кожне з яких по-своєму впливає на процес навчання,

соціалізацію та адаптацію у шкільному середовищі. Розуміння характерних особливостей цих порушень є необхідною передумовою для організації ефективного інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти та розробки індивідуальних освітніх маршрутів.

Однією з найбільш поширених категорій є підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, які проявляються у зниженні загального рівня пізнавальної активності, труднощах із засвоєнням навчального матеріалу, обмеженою здатністю до абстрактного мислення та потребою у додатковій підтримці в опануванні соціально-побутових навичок [59]. Такі учні часто потребують спрощеного викладу інформації, чіткої структури завдань і систематичної допомоги у розвитку мовлення, мислення та самостійності.

Порушення мовлення, серед яких виокремлюють дислалію, дизартрію, алалію, заїкання та інші мовленнєві розлади, також є поширеними серед підлітків із особливими освітніми потребами. Вони можуть ускладнювати процес комунікації, впливати на академічну успішність та соціальну взаємодію в класі. Підлітки з мовленнєвими порушеннями часто відчувають труднощі у вираженні власних думок, що може спричинити замкненість, зниження самооцінки і потребує залучення логопедичної допомоги [17].

Серед підлітків з порушеннями зору спостерігаються як часткові, так і повні порушення зорового сприйняття. Вони суттєво впливають на здатність сприймати навчальну інформацію у традиційній формі, що потребує використання спеціальних технічних засобів (шрифт Брайля, аудіопідручники, збільшені тексти) та адаптації методик навчання [57].

Порушення слуху, включно з глухотою і туговухістю, обмежують можливості сприйняття мовленнєвої інформації, що істотно ускладнює як академічне навчання, так і соціальну взаємодію. Для підтримки підлітків з порушеннями слуху необхідна спеціально адаптована освітня програма, використання жестової мови, сурдопедагогічні методики, а також підтримка у розвитку навичок читання з губ і використання слухових апаратів [60].

Окрему категорію становлять підлітки з розладами аутистичного спектра (РАС), які характеризуються порушеннями у сфері соціальної взаємодії,

комунікації та поведінки. Особливості розвитку таких учнів можуть варіюватися в широкому діапазоні: від легкої соціальної незручності до глибоких труднощів у встановленні контактів навіть з найближчим оточенням. Основними проявами розладів аутистичного спектру є труднощі у розумінні соціальних норм і правил, проблеми з розпізнаванням емоцій інших людей, обмеженість у використанні вербальних і невербальних засобів комунікації, схильність до буквального сприйняття мови та труднощі у розумінні абстрактних понять [35].

У навчальному середовищі підлітки з розладами аутистичного спектру часто виявляють обмежені, стереотипні інтереси та повторювану поведінку, наприклад, повторення певних рухів, наполегливу прихильність до одноманітних занять чи предметів. Такі особливості можуть ускладнювати участь у спільних видах діяльності, а також викликати труднощі в адаптації до змін у розкладі або структурі занять. Невизначеність, неочікувані ситуації або порушення звичного порядку можуть провокувати у таких учнів тривожність, стресові реакції або навіть поведінкові кризи.

Для ефективної роботи з підлітками з розладами аутистичного спектру вкрай важливими є створення чітко структурованого освітнього середовища, передбачуваності та послідовності в організації навчального процесу в закладах загальної середньої освіти. Чітке планування уроків, використання візуальних розкладів, графічних інструкцій, наочних схем сприяє зменшенню тривоги і допомагає учням краще орієнтуватися у вимогах навчальної діяльності [65].

Оскільки багато підлітків з аутизмом мають особливості сенсорної обробки інформації, важливо враховувати їхню чутливість до певних стимулів: яскравого світла, гучних звуків, тактильних подразників. Надмірна сенсорна стимуляція може погіршувати поведінку та знижувати рівень включеності у навчальну діяльність. Тому створення комфортного сенсорного середовища є ще одним важливим аспектом організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти.

Підлітки з розладами аутистичного спектру також часто потребують індивідуалізованих освітніх програм, які враховують їхні сильні сторони, інтереси та особливості розвитку. Такі програми мають включати цілі щодо

розвитку комунікативних навичок, соціальної взаємодії, академічних досягнень, а також навичок самостійності й саморегуляції. Успішна реалізація індивідуалізованих програм неможлива без залучення мультидисциплінарної команди фахівців та тісної співпраці з родиною дитини [32].

Таким чином, підтримка підлітків з розладами аутистичного спектра у навчальному процесі вимагає глибокого розуміння їхніх потреб і цілеспрямованого створення сприятливого освітнього середовища, яке сприяє не лише академічному розвитку, але й формуванню життєвих і соціальних навичок.

Важливо зазначити, що в реальній освітній практиці підлітки з особливими освітніми потребами часто мають коморбідні порушення – тобто поєднання декількох різних діагнозів, що ще більше ускладнює процес їх адаптації. Тому інтеграція таких учнів у середню школу вимагає гнучкості підходів, тісної співпраці педагогів, спеціальних фахівців, асистентів учителів і батьків для створення максимально сприятливого середовища для їхнього розвитку та навчання.

Психологічні потреби підлітків із особливими освітніми потребами: потреба в самоствердженні, прийнятті, безпеці. Підлітковий вік – це період активних психологічних змін, формування самосвідомості, пошуку власної ідентичності та встановлення системи цінностей. У цей час особливого значення набувають базові психологічні потреби, що визначають емоційне благополуччя, соціальну адаптацію та особистісний розвиток дитини. Для підлітків з особливими освітніми потребами задоволення цих потреб є особливо критичним, оскільки їхні освітні та соціальні труднощі часто супроводжуються підвищеним ризиком емоційної вразливості, ізоляції та вторинних психологічних проблем.

Однією з провідних психологічних потреб підлітків із особливими освітніми потребами є потреба в самоствердженні. У період підліткового віку діти прагнуть утвердити себе в очах однолітків і дорослих, відчутти свою унікальність, компетентність і важливість [63]. Однак через наявні обмеження у навчанні, спілкуванні або поведінці підлітки з особливими освітніми потребами можуть зіштовхуватися з фрустрацією цієї потреби. Невдачі в навчальній

діяльності, складнощі у взаємодії з ровесниками часто призводять до зниження самооцінки, почуття неповноцінності та внутрішнього відчуття невідповідності. Саме тому створення умов, у яких такі підлітки можуть відчувати власний успіх, розвивати сильні сторони й отримувати позитивне підкріплення, є надзвичайно важливим елементом інклюзивної освіти.

Потреба в прийнятті також має визначальне значення для емоційного стану підлітків із особливими освітніми потребами. Відчуття приналежності до певної групи, прийняття з боку ровесників, учителів і суспільства є базовою умовою формування позитивної самооцінки та здорової соціалізації [7]. На жаль, діти з особливими потребами часто стикаються з соціальною ізоляцією, булінгом або упередженим ставленням, що значно ускладнює задоволення цієї потреби. Для підтримки підлітків необхідно свідомо формувати інклюзивне середовище, яке базується на принципах толерантності, поваги до різноманіття та взаємної підтримки.

Не менш важливою є потреба у безпеці – як фізичній, так і емоційній. Підлітки з особливими освітніми потребами повинні відчувати, що освітнє середовище є для них передбачуваним, дружнім і таким, де вони захищені від дискримінації, образ та інших форм психологічного тиску [3]. Порушення цієї потреби може призводити до виникнення тривожних розладів, депресивних станів, агресивної поведінки або, навпаки, надмірної замкненості. Тому педагоги та асистенти вчителів повинні приділяти особливу увагу створенню доброзичливої атмосфери, встановленню чітких, але гнучких правил взаємодії, забезпеченню емоційної підтримки та розвитку навичок конструктивної комунікації у всіх учасників освітнього процесу.

Розуміння й урахування базових психологічних потреб підлітків із особливими освітніми потребами є ключем до їх успішної адаптації, розвитку та інтеграції в шкільне середовище. Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти, орієнтованого на підтримку самоствердження, прийняття та безпеки, сприяє не тільки академічним досягненням, а й формуванню цілісної, впевненої у собі особистості, здатної до активної участі в житті суспільства.

Соціалізація як ключовий вектор розвитку підлітків із особливими освітніми потребами. Соціалізація є провідним процесом розвитку особистості в підлітковому віці, оскільки саме через неї дитина набуває необхідних соціальних ролей, норм і цінностей, що забезпечують її інтеграцію в суспільство. Для підлітків з особливими освітніми потребами процес соціалізації має особливе значення, адже він не лише сприяє адаптації до соціального середовища, а й визначає можливості їхньої подальшої самореалізації та повноцінної участі в житті громади [39].

Підлітки з особливими освітніми потребами часто стикаються з бар'єрами у процесі соціалізації. До таких бар'єрів належать стереотипи й упередження з боку оточення, фізичні або комунікативні обмеження, недостатня підтримка в інклюзивному середовищі. Відтак завдання освітніх інституцій полягає не тільки в наданні академічних знань, а й у створенні умов, які сприятимуть активному соціальному включенню таких підлітків у життя класу, школи й громади [20].

Соціалізація підлітків із особливими освітніми потребами передбачає набуття ними соціальних навичок, формування адекватних моделей поведінки у взаємодії з ровесниками та дорослими, розвиток умінь співпраці та вирішення конфліктів. Особливо важливо акцентувати увагу на розвитку комунікативних здібностей, емоційного інтелекту та здатності до співпереживання, оскільки ці навички є основою успішної взаємодії в різноманітних соціальних контекстах [15].

Процес соціалізації тісно пов'язаний із реалізацією базових психологічних потреб підлітка: визнання, належності, автономії. Через соціальну активність, участь у спільних проектах, заходах і позаурочній діяльності підлітки з особливими освітніми потребами отримують можливість утвердитися в очах інших, відчувати власну значущість, розвинути впевненість у собі та сформувати позитивну Я-концепцію [39].

Соціалізація виступає не лише наслідком загального розвитку підлітка з особливими освітніми потребами, а й потужним чинником, що впливає на його емоційне благополуччя, формування життєвої компетентності та подальшу інтеграцію в доросле суспільство. В умовах інклюзивного освітнього

середовища необхідно свідомо підтримувати процеси соціалізації через розвиток інклюзивної культури, сприяння міжособистісній взаємодії та створення можливостей для участі кожного підлітка в суспільному житті на рівних правах.

Труднощі у навчанні та поведінці: дезадаптація, низька самооцінка, ізоляція. Підлітки з особливими освітніми потребами часто стикаються з низкою труднощів у навчальній діяльності та соціальній поведінці, які ускладнюють їхню адаптацію в шкільному середовищі. Однією з найпоширеніших проблем є дезадаптація – порушення процесу пристосування до вимог навчального закладу, нових соціальних ролей та очікувань дорослих і однолітків [5].

Дезадаптація у підлітків із особливими освітніми потребами може проявлятися в різних формах: від академічних труднощів до порушень поведінки, агресивності або, навпаки, надмірної замкненості. Такі труднощі часто мають подвійний характер: з одного боку, вони спричинені об'єктивними порушеннями розвитку, а з іншого – недоліками освітнього середовища, яке не завжди відповідає потребам таких учнів [50].

Низька самооцінка є ще одним серйозним бар'єром у навчанні та соціальній взаємодії підлітків із особливими освітніми потребами. Постійні труднощі в навчанні, порівняння себе з успішнішими однолітками, відчуття власної "інакшості" формують у таких підлітків почуття неповноцінності, що негативно впливає на їхню мотивацію до навчання, самостійність і прагнення до розвитку [1].

Крім того, проблеми з навчанням і самооцінкою часто супроводжуються соціальною ізоляцією. Підлітки з особливими освітніми потребами можуть мати обмежене коло спілкування через труднощі у встановленні та підтримці міжособистісних контактів, нерозуміння з боку ровесників або занижені соціальні очікування з боку дорослих [42].

Соціальна ізоляція, у свою чергу, посилює труднощі з адаптацією та знижує можливості для розвитку важливих життєвих навичок, таких як співпраця, розв'язання конфліктів та емоційна саморегуляція. Саме тому підтримка підлітків із особливими освітніми потребами у навчальному процесі має передбачати не тільки врахування їхніх особистісних особливостей, а й

активне створення сприятливого соціального середовища, яке стимулюватиме їхню включеність у спільну діяльність і позитивне сприйняття себе.

Отже, для ефективної організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти необхідно враховувати потенційні труднощі дезадаптації, підтримувати позитивну самооцінку підлітків із особливими освітніми потребами та сприяти розвитку соціальних зв'язків, що сприятиме їхньому гармонійному розвитку та успішній інтеграції в шкільне та позашкільне середовище.

Роль команди супроводу у формуванні сприятливого освітнього середовища. Ефективна організація інклюзивного освітнього процесу для підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти неможлива без активної участі команди супроводу, яка виступає важливим чинником формування сприятливого освітнього середовища. Команда супроводу складається з різних фахівців, серед яких основними є вчитель, асистент вчителя, практичний психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, а також медичні працівники за потреби [36].

Кожен член команди супроводу має свою специфічну роль у забезпеченні інклюзивного навчання. Вчитель виступає основною фігурою освітнього процесу, адаптуючи методи і форми викладання до індивідуальних можливостей і потреб учнів. Асистент вчителя підтримує учнів із особливими освітніми потребами під час уроків, допомагає їм у виконанні завдань, сприяє їхній соціалізації в класному колективі [10].

Практичний психолог забезпечує психологічну підтримку учням і консультує педагогів щодо особливостей розвитку підлітків із особливими освітніми потребами. Він також бере участь у розробці індивідуальних програм розвитку та адаптаційних стратегій. Логопед і дефектолог працюють над подоланням мовленнєвих і когнітивних труднощів учнів, розробляючи спеціальні вправи та програми корекції. Соціальний педагог допомагає налагоджувати взаємодію між школою, сім'єю та соціальним середовищем, сприяючи розвитку навичок комунікації та самостійності у підлітків [52].

Важливим завданням команди супроводу є розробка індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Індивідуальна програма розвитку визначає освітні цілі, адаптаційні заходи та методи підтримки, що базуються на оцінці сильних сторін та потреб учня. Завдяки ІПР досягається персоніфікація навчального процесу, що сприяє підвищенню академічної успішності та рівня соціалізації підлітків [25].

Крім того, команда супроводу активно співпрацює з батьками дітей із особливими освітніми потребами. Спільне планування, обговорення успіхів і труднощів, залучення батьків до освітнього процесу дозволяє створити єдиний підтримуючий простір для розвитку дитини як у школі, так і вдома.

Отже, психолого-педагогічна характеристика підлітків з особливими освітніми потребами визначається поєднанням вікових закономірностей розвитку та специфічних труднощів, зумовлених порушеннями у когнітивній, мовленнєвій, сенсорній чи соціально-емоційній сферах.

У підлітковому віці особливе значення мають: соціальний розвиток, когнітивний розвиток, емоційний розвиток.

Серед типових порушень виділяються: інтелектуальні, мовленнєві, сенсорні (порушення зору й слуху), а також розлади аутистичного спектра. Кожна група порушень по-своєму впливає на здатність підлітка навчатися й соціалізуватися, що зумовлює потребу в індивідуальних програмах розвитку, мультидисциплінарному супроводі та спеціально адаптованому освітньому середовищі.

Ключовими психологічними потребами цих учнів є самоствердження, прийняття та безпека. Їх задоволення виступає основою для формування позитивної самооцінки, соціалізації та життєвої компетентності. Важливу роль у цьому процесі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує цілісність підтримки, поєднуючи роботу педагогів, асистентів, психологів, логопедів і батьків.

Таким чином, ефективна організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти в підлітковому віці передбачає врахування вікових особливостей, типових порушень, психологічних потреб і активну співпрацю

всіх учасників освітнього процесу. Це створює умови для гармонійного розвитку, соціальної інтеграції та особистісного становлення підлітків з особливими освітніми потребами.

1.3. Нормативно-правове забезпечення щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами

Нормативно-правове забезпечення щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на поєднанні міжнародних стандартів та національного законодавства, що регламентує права дитини на освіту, доступність освітніх послуг та реалізацію інклюзивного підходу. Серед них ключовими є Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права дитини, Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю, Цілі сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй до 2030 року та Саламанська декларація і Рамкова програма дій щодо освіти осіб з особливими потребами.

На міжнародному рівні одним із ключових документів, що визначає засади захисту прав дітей, є Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права дитини (1989 р.). Вона закріплює право кожної дитини на освіту, яка має бути спрямована на розвиток особистості, талантів і психічних та фізичних здібностей у найповнішому обсязі. Конвенція також підкреслює необхідність підготовки дитини до відповідального життя в умовах свободи, взаємоповаги, толерантності та рівності, що є надзвичайно важливим для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки гарантує їхній доступ до навчання без дискримінації за будь-якою ознакою. Окремо в документі наголошується на обов'язку держав створювати умови для інтеграції таких дітей у суспільство, сприяти їх соціальній адаптації та активній участі в громадському житті [13].

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 2006 році, є першим міжнародним обов'язковим для виконання актом, який визнає інклюзивну освіту як основне право кожної особи з інвалідністю. Стаття 24 цього документу проголошує, що держави-учасниці повинні забезпечити інклюзивну систему освіти на всіх рівнях і довічне

навчання, спрямовані на повне розкриття потенціалу, розвиток почуття гідності та самоповаги, а також зміцнення поваги до прав людини, основних свобод і людської багатоманітності [14].

Конвенція також передбачає обов'язок держав надавати дітям з інвалідністю доступ до навчання у загальноосвітніх закладах, на рівних умовах із іншими дітьми, з урахуванням їхніх індивідуальних потреб. Освітній процес має бути побудований так, щоб усувати бар'єри, які перешкоджають здобуттю освіти, і забезпечувати доступність навчальних матеріалів, методик і середовища.

У контексті глобальних стратегій освіта для всіх була проголошена однією з провідних цілей сталого розвитку людства. Цілі сталого розвитку України до 2030 року визначають інклюзивну та якісну освіту як пріоритетне завдання, підкреслюючи необхідність забезпечення рівного доступу до навчання для дітей з вразливих груп, зокрема тих, що мають особливі освітні потреби. Важливим є те, що в документі акцентується не лише на здобутті базових знань, але й на формуванні навичок, необхідних для життя в сучасному світі, розвитку критичного мислення, соціальної мобільності та можливостей працевлаштування. Реалізація цілей сталого розвитку розглядається як чинник, що сприяє подоланню нерівності та формуванню більш інклюзивних суспільств [29].

Іншим важливим міжнародним документом є Саламанська декларація та Рамкова програма дій щодо освіти осіб з особливими потребами, ухвалена у 1994 році на Всесвітній конференції ЮНЕСКО у місті Саламанка (Іспанія). У цій декларації вперше чітко сформульовано принцип інклюзивної освіти, згідно з яким "звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби з дискримінаційними ставленнями, створення толерантних суспільств, побудови інклюзивної спільноти та досягнення освіти для всіх" [34]. Саламанська декларація закликає держави адаптувати загальноосвітні системи так, щоб вони відповідали різноманітності потреб учнів. Це означає розробку індивідуальних освітніх програм, гнучкість навчального процесу, перепідготовку та підвищення кваліфікації вчителів, залучення батьків та

громадських організацій до процесу підтримки дітей із особливими освітніми потребами.

Особливе значення має також положення Саламанської декларації про те, що кожна дитина має унікальні характеристики, інтереси, здібності та потреби у навчанні, які слід урахувати у процесі організації шкільного середовища. Відповідно, освітній процес має бути побудований за принципом доступності, участі та рівних можливостей, що стало основою концепції інклюзивної освіти у багатьох країнах світу, зокрема і в Україні.

Важливим європейським орієнтиром у сфері розвитку інклюзивної освіти виступає діяльність Європейського агентства з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти. Це агенство діє як міжнародна платформа для обміну досвідом і кращими практиками між країнами Європи. Воно розробляє аналітичні звіти, рекомендації для освітніх політик і практик, проводить дослідження щодо ефективності інклюзивних підходів у різних освітніх системах. Його діяльність спрямована на гармонізацію стандартів освіти, розробку універсальних принципів інклюзії та впровадження таких моделей навчання, які забезпечують участь кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей. Рекомендації агенства широко використовуються при вдосконаленні освітньої політики в європейських країнах, а також слугують орієнтиром для України у процесі наближення до європейських освітніх стандартів [9].

Українське законодавство активно розвивається у напрямку забезпечення права дітей із особливими освітніми потребами на якісну освіту відповідно до міжнародних стандартів. Нормативно-правова база охоплює низку ключових документів, які закладають основи інклюзивного навчання і визначають механізми його реалізації.

Одним із базових документів є Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Він закріплює принципи рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян незалежно від особливостей розвитку чи стану здоров'я. Закон гарантує реалізацію права на освіту осіб із особливими освітніми потребами шляхом створення для них безбар'єрного освітнього середовища,

адаптації та модифікації освітніх програм, організації індивідуального супроводу, забезпечення допоміжними засобами для навчання, а також через діяльність інклюзивно-ресурсних центрів [26].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року № 463-ІХ деталізує норми щодо інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. У ньому визначено, що учні з особливими освітніми потребами навчаються у загальних класах разом з іншими дітьми, із забезпеченням індивідуальної траєкторії навчання, за потреби – із залученням асистента вчителя. Закон також зобов'язує заклади освіти створювати умови для доступності приміщень, навчальних матеріалів і освітніх технологій, а також активно співпрацювати з батьками та фахівцями супроводу [27].

Особливу роль у створенні системи підтримки дітей з інвалідністю відіграє Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 3 грудня 2020 року № 1053-ІХ. Він передбачає комплексний підхід до реабілітації дітей з інвалідністю, включаючи медичну, психологічну, соціальну та освітню підтримку. Закон наголошує на важливості раннього втручання та індивідуалізованих програм реабілітації, що безпосередньо пов'язано з успішною адаптацією таких дітей в освітньому середовищі [28].

Стратегічним документом у розвитку інклюзивної освіти стала Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні, затверджена наказом МОН України від 1 жовтня 2010 року № 912. Вона визначає інклюзивну освіту як процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей з урахуванням їхніх особливостей та індивідуальних потреб. Концепція передбачає поступовий перехід від спеціальної освіти до інтегрованої та інклюзивної моделей, розвиток ресурсного забезпечення шкіл, підвищення кваліфікації педагогів та широку просвітницьку діяльність у суспільстві для подолання стереотипів і бар'єрів [24].

У 2020 році було ухвалено Державний стандарт базової середньої освіти, який визначає ключові засади організації навчального процесу у закладах загальної середньої освіти. Одним із фундаментальних принципів стандарту є інклюзивність, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних освітніх потреб та

можливостей. У документі закріплено положення про варіативність освітніх програм, що дозволяє школам і педагогам адаптувати зміст навчання, методи та форми організації освітнього процесу до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Це включає розробку індивідуальних освітніх траєкторій, використання адаптованих та модифікованих навчальних програм, застосування універсального дизайну для навчання, а також створення відповідного дидактичного забезпечення. У стандарті також підкреслюється важливість формування у всіх здобувачів освіти – зокрема й учнів з особливими освітніми потребами – ключових компетентностей, що сприяють їхній подальшій соціалізації, життєвій автономії та конкурентоспроможності на ринку праці [6].

Окремої уваги заслуговує Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року, ухвалена у 2021 році. Документ розроблений у межах державної політики формування інклюзивного суспільства і має комплексний характер, охоплюючи всі сфери суспільного життя, у тому числі й освіту. У стратегії визначено завдання зі створення доступного освітнього середовища, що передбачає як архітектурну доступність (безбар'єрний фізичний простір у школах), так і педагогічну (адаптація програм, методик, підручників), інформаційну (доступність навчальних матеріалів, зокрема у форматах для дітей з порушеннями зору чи слуху) та соціальну (подолання стереотипів і дискримінаційних практик у навчальному середовищі). Документ окреслює довгострокові напрями державної політики, серед яких – розвиток інклюзивних ресурсних центрів, підвищення кваліфікації педагогів, забезпечення шкіл сучасними технічними засобами навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Важливим аспектом стратегії є акцент на формуванні безбар'єрного освітнього простору як частини загальної культури інклюзії, що має інтегрувати Україну в сучасні європейські практики забезпечення рівних прав і можливостей [18].

Практичну реалізацію інклюзивного навчання регулюють також численні постанови та накази Міністерства освіти і науки України. Зокрема, важливими є:

- Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [23],
- Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про організацію діяльності інклюзивно-ресурсних центрів»,
- Наказ МОН України від 8 червня 2018 року № 609 «Про затвердження Порядку реалізації права на освіту осіб із особливими освітніми потребами шляхом організації інклюзивного навчання».

Ці документи регламентують створення індивідуальної програми розвитку для учнів із особливими освітніми потребами, діяльність команд психолого-педагогічного супроводу, роботу асистентів вчителя, а також діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, які здійснюють оцінку розвитку дітей і надають рекомендації щодо організації їхнього навчання.

Таким чином, в Україні сформовано широкую нормативно-правову базу, яка забезпечує реалізацію права на інклюзивну освіту, спрямовану на підтримку дітей із особливими освітніми потребами, їхню соціалізацію, розвиток особистісного потенціалу та інтеграцію в суспільство.

Порядок організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти наразі визначається оновленою редакцією нормативних вимог, затверджених Постановою Кабінету Міністрів України від 09 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Цей акт актуалізував підходи 2011 року, уточнив термінологію, розподіл відповідальності між учасниками освітнього процесу, механізми роботи команди психолого-педагогічного супроводу та порядок розроблення індивідуальної програми розвитку учня, що відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти [23].

Відповідно до цього Порядку, інклюзивне навчання базується на принципах рівного доступу до освіти, забезпечення різноманітності навчальних підходів і поваги до особистості кожної дитини. Документ чітко визначає організаційні вимоги до створення інклюзивного середовища у закладах освіти,

а також встановлює обов'язкові елементи процесу супроводу учнів з особливими освітніми потребами [19].

Одним із центральних інструментів реалізації інклюзивної освіти є індивідуальна програма розвитку, яка має за мету забезпечити персоніфіковане планування освітнього маршруту дитини. Індивідуальна програма розвитку складається міждисциплінарною командою на підставі комплексного висновку інклюзивно-ресурсного центру та передбачає визначення освітніх цілей, адаптацій навчального процесу, необхідних модифікацій змісту освіти, а також критеріїв оцінювання навчальних досягнень [2]. Важливо, що індивідуальна програма розвитку погоджується з батьками або законними представниками учня і переглядається щонайменше один раз на рік для врахування змін у розвитку дитини.

Не менш важливим компонентом організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти є психолого-педагогічний супровід, що забезпечується залученням кваліфікованих фахівців закладу освіти: асистентів вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів. Супровід спрямовується на підтримку навчальної, емоційної та соціальної адаптації дитини в освітньому середовищі [11].

Координацію всіх заходів щодо підтримки дитини здійснює міждисциплінарна команда супроводу, до якої входять вчителі, асистенти вчителів, практичні психологи, соціальні педагоги, фахівці інклюзивно-ресурсного центру і батьки. Команда не лише розробляє індивідуальну програму розвитку, але й відповідає за постійний моніторинг її виконання, за розробку рекомендацій для педагогів, а також за організацію необхідних корекційно-розвиткових заходів [4].

Таким чином, затверджений Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти закладає чітку модель системної роботи із забезпечення індивідуального підходу до навчання дітей із особливими освітніми потребами, створюючи передумови для їхнього успішного освітнього і соціального розвитку.

Практичне застосування нормативних документів у закладах освіти. Практичне втілення положень міжнародних і національних нормативних документів щодо інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти України реалізується через організацію конкретних управлінських, педагогічних та соціально-психологічних заходів.

На практичному рівні заклади освіти забезпечують створення інклюзивних класів, де діти з особливими освітніми потребами навчаються разом із своїми ровесниками в умовах рівноправного доступу до навчання. Адміністрації шкіл формують розклади, що враховують потреби дітей із особливими освітніми потребами, адаптують методичне забезпечення уроків та створюють можливості для індивідуального темпу навчання [4].

У повсякденній роботі закладів освіти впроваджуються індивідуальні програми розвитку для кожного учня з особливими потребами. Педагоги разом із фахівцями міждисциплінарної команди координують процес реалізації індивідуальної програми розвитку, організовуючи навчальні заходи, консультації, спеціальні заняття з розвитку академічних, комунікативних та соціально-емоційних навичок дітей [11].

Особливу роль у практичній реалізації інклюзивної освіти відіграє психолого-педагогічний супровід: спеціалісти проводять психологічну діагностику, індивідуальні та групові тренінги, забезпечують кризове консультування у випадку виникнення емоційних або поведінкових труднощів у дітей.

Важливим напрямом діяльності шкіл є робота з батьками дітей із особливими освітніми потребами. Проводяться систематичні консультації, тренінги, інформаційні зустрічі, що сприяють залученню сімей до освітнього процесу та розвитку партнерських відносин між школою і родиною [22].

Фізична доступність середовища забезпечується через встановлення пандусів, облаштування універсальних санітарних кімнат, адаптацію класних приміщень, використання спеціалізованих засобів навчання (звукових підсилювачів, текстів шрифтом Брайля тощо).

Крім того, багато шкіл активно співпрацюють з інклюзивно-ресурсними центрами і громадськими організаціями у реалізації спільних проєктів, спрямованих на вдосконалення якості інклюзивного навчання. Значна увага приділяється підвищенню кваліфікації педагогів через участь у семінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації, що дозволяє їм ефективно впроваджувати інклюзивні практики у навчальний процес.

Підсумовуючи, можемо відзначити, що нормативно-правова база інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами спирається на поєднання міжнародних документів (Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права дитини, Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю, Саламанська декларація) та національного законодавства України (Закони «Про освіту», «Про загальну середню освіту», підзаконні акти МОН, Цілі сталого розвитку України).

Ці документи закріплюють право кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти, орієнтують державу на створення безбар'єрного середовища, впровадження інклюзивного підходу й забезпечення необхідної психолого-педагогічної підтримки. Нормативні акти визначають роль освітніх закладів, команди супроводу, механізми адаптації та персоналізації навчання.

Таким чином, правові засади інклюзивної освіти формують фундамент для реалізації педагогічних і психологічних підходів, гарантують захист прав дітей з особливими освітніми потребами та сприяють їхній соціалізації й повноцінній інтеграції у суспільство.

У процесі аналізу науково-теоретичних підходів було визначено, що організація освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами є багатокомпонентною педагогічною проблемою, яка вимагає інтеграції гуманістичних, діяльнісних, компетентнісних, культурно-історичних, екологічних та соціально-когнітивних підходів. Їхнє поєднання дозволяє вибудувати інклюзивний освітній простір, що враховує індивідуальні потреби учнів, створює умови для соціалізації, розвитку автономії та формування життєвих компетентностей.

Характеристика психолого-педагогічних особливостей підлітків з особливими освітніми потребами засвідчила, що успішність їхнього навчання та інтеграції залежить від урахування вікових закономірностей розвитку – соціальних (потреба у спілкуванні та прийнятті), когнітивних (поступовий перехід до абстрактного мислення), емоційних (нестабільність, потреба у підтримці) – а також специфічних труднощів, зумовлених порушеннями інтелектуального, мовленнєвого, сенсорного розвитку чи розладами аутистичного спектра. Це зумовлює необхідність індивідуалізованих програм розвитку, педагогічної та психологічної підтримки, тісної взаємодії школи, сім'ї та команди супроводу.

Водночас нормативно-правові документи міжнародного й національного рівня гарантують право кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти, визначають механізми створення інклюзивного середовища та регламентують діяльність освітніх закладів у цьому напрямі.

Загалом, перший розділ окреслює теоретико-методологічне підґрунтя для організації інклюзивного навчання підлітків з особливими освітніми потребами: поєднання сучасних педагогічних концепцій, урахування психолого-педагогічних особливостей учнів і дотримання нормативно-правових вимог створюють умови для їхньої успішної адаптації, особистісного становлення та соціальної інтеграції.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологічна база та процес проведення емпіричного дослідження щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку

Метою емпіричного етапу було з'ясувати, як цілеспрямована педагогічна підтримка впливає на шкільну адаптацію і соціальну взаємодію підлітків з особливими освітніми потребами. Теоретичною основою стали сучасні підходи інклюзивної педагогіки та універсального дизайну для навчання, що наполягають на гнучкому змісті, різних способах подання матеріалу і кількох форматах демонстрації результатів навчання [12; 43]. Під час розроблення програми та інструментарію оцінювання було використано ідеї й адаптовані елементи доступних англомовних методик, апробованих у контексті спеціальної та інклюзивної освіти. Їх зміст було перекладено, скориговано та узгоджено з українським освітнім контекстом, що дало змогу зберегти валідні підходи до оцінювання освітньої включеності й соціальної поведінки підлітків, уникаючи прямого перенесення діагностичних процедур. Було висунуто два припущення: після впровадження програми педагогічної підтримки показники шкільної адаптації зростуть порівняно з початковим рівнем; рівень соціальної взаємодії стане вищим у порівнянні з паралельними класами, де програма не застосовувалася.

Дослідження проводилося на базі Чернігівської гімназії № 33 Чернігівської міської ради із застосуванням вимірювання до початку програми та після її завершення. У ньому брали участь 16 респондентів. А саме, учні 7 класу: 9 підлітків з особливими освітніми потребами, серед яких було 2 учні з другим рівнем інклюзивної підтримки, 6 учнів із третім рівнем та 1 учень із четвертим рівнем. Та учні 8 класу: 7 підлітків з особливими освітніми потребами,

серед яких було 5 учнів з другим рівнем інклюзивної підтримки, 1 учень із третім рівнем та 1 учень із четвертим рівнем. Рівні підтримки визначалися відповідно до чинних підходів організації психолого-педагогічного супроводу у закладах загальної середньої освіти [6; 25; 26]. Для коректного зіставлення було залучено паралельні класи з подібними віковою та навчальною структурою, де навчання відбувалося у звичному режимі.

Програма педагогічної підтримки була структурована як послідовність щотижневих кроків, що охоплювали підготовку, проведення уроку і коротке позаурочне доопрацювання, та складалася з трьох взаємопов'язаних компонентів. Перший компонент – забезпечення доступності змісту – передбачав варіативні канали подання матеріалу і прозорі очікування. Перед уроком готувалися короткі «пам'ятки теми» з ключовими поняттями й прикладами, опорні схеми та покрокові алгоритми дій; у класі використовувалися візуальні таймери, марковані кроки на дошці, зразки виконаних завдань і «перевір себе» з двома-трьома контрольними питаннями. Критерії успіху формулювалися просто й вимірно: «знайди три аргументи», «зроби два приклади за зразком», «поясни одним реченням». Для домашньої роботи пропонувалися «маленькі порції» із чітким часом виконання, а складні завдання розбивалися на короткі кроки з позначенням, на якому етапі можна звернутися по допомогу. Така організація зменшувала когнітивне навантаження і підсилювала розуміння вимог до результату [43].

Другий компонент – залучення до діяльності – забезпечував вибір способів роботи та передбачувану структуру взаємодії. Учням пропонували кілька еквівалентних форматів виконання й пред'явлення результатів (усна міні-відповідь, короткий письмовий розв'язок, схема, мініпрезентація, практичний приклад), що дозволяло спиратися на сильні сторони. Робота організовувалася у малих групах по 3-4 особи з чітким розподілом ролей (координатор, доповідач, фіксатор, спостерігач за часом) та обов'язковою ротацією ролей на наступних уроках. Перед початком групового етапу вчитель коротко моделював очікувану взаємодію на одному прикладі, а під час виконання завдань користувався «обходом класу»: точкові підказки, уточнення кроків, нагадування про критерії.

На етапі підсумку групи звітували у різних форматах (1 хвилина усно, слайд, мініплакат), що підтримувало відчуття контролю над завданням і поступове нарощення самостійності [56; 59].

Третій компонент – соціально-емоційний розвиток – складався з коротких, але регулярних практик, інтегрованих у ритм тижня. На початку складніших уроків учні виконували 1-2 хвилини вправ на саморегуляцію уваги (дихальна пауза, «рахунок до п'яти»), а перед груповою роботою пригадували домовлені «мовні формули» для конструктивного обговорення: «я пропоную...», «поясни, будь ласка, ще раз...», «я почув(ла)... правильно зрозумів(ла), що...». Для розв'язання мікроконфліктів застосовувалися короткі відновні скрипти («опиши, що сталося – кого це торкнулося – що допоможе виправити ситуацію»), а наприкінці тижня – двоххвилинна письмова рефлексія: «що у мене вийшло», «що ще треба потренувати», «яку допомогу я запрошу наступного разу». Ведення таких практик у стабільному режимі допомагало знижувати напруження, формувати передбачувані правила взаємодії і переводити підтримку дорослого у самопідтримку учня [43; 56].

Зв'язок між трьома компонентами забезпечувався коротким «містком» після кожного уроку: учитель за 2-3 хвилини фіксував, що саме спрацювало (які опори полегшили розуміння, який формат звіту був посильним), що варто змінити на наступний раз і кому потрібні точніші інструкції. Така послідовність – зрозумілі опори змісту, керовані способи участі й регулярні соціально-емоційні мікропрактики – створювала єдиний, передбачуваний для підлітків каркас уроку та забезпечувала поступове зростання і навчальної, і соціальної включеності в умовах звичайного класу [43; 59].

Збір даних відбувався у трьох взаємодоповнювальних форматах із чітко визначеним графіком і однаковими умовами для паралелей сьомих та восьмих класів. Насамперед було проведено опитування за інструментом «Сильні сторони і труднощі у дітей» у двох версіях: самозвіт підлітка та форма для дорослого-інформанта (учитель або батьки, за згодою). Опитувальники заповнювалися індивідуально в тиші, у присутності дорослого, який міг пояснити незрозумілі формулювання. Запитання згруповано за п'ятьма

напрямами, що відображають повсякденний досвід підлітка у школі та вдома: емоційний стан (наприклад, «як часто тобі сумно або тривожно»), поведінкові труднощі (чи легко дотримуватися правил), ознаки гіперактивності (стійкість уваги, темп роботи), взаємини з однолітками (легкість знаходження друзів, прийняття допомоги) та просоціальна поведінка (готовність підтримати іншого). Підсумовування відповідей здійснювалося згідно з інструкцією розробника, без складних обчислень, з отриманням зрозумілих профілів сильних сторін і зон для підтримки [54].

Другий формат стосувався навчальної включеності. Ми використали стислі шкали залученості до навчання у трьох вимірах – поведінковому (виконання інструкцій, своєчасний старт завдання), емоційному (інтерес до теми, відчуття успіху під час роботи) та когнітивному (зосередженість, спроби знайти власний спосіб розв’язання). Формулювання адаптували до звичних для учнів навчальних ситуацій («я починаю завдання одразу», «коли складно, прошу про підказку», «пояснюю однокласнику, як я міркую»), щоб відповіді спиралися на реальний досвід уроку. Заповнення займало до десяти хвилин, учитель перед початком узгоджено пояснював приклад одного-двох пунктів, аби всі однаково розуміли масштаб відповіді. Отримані бали дозволяли зіставити, як часто учень демонструє потрібні навчальні дії на уроці [51].

Третій формат охоплював оцінювання соціальної взаємодії. Ми застосували етичну соціометричну процедуру з позитивними номінаціями: кожен підліток анонімно зазначав двох-трьох однокласників, з якими хотів би працювати над наступним груповим завданням. Негативні номінації не використовувалися, результати не оголошувалися в класі й не впливали на оцінки. Таке подання дозволяє без стигматизації побачити мережу бажаних контактів і потенційних «містків» для кооперативної роботи [37]. Для балансування поглядів була запроваджена коротка вчительська форма спостереження за соціальними навичками та участю в класній діяльності: частота ініціативних звернень до ровесника, доречність мовленнєвих формул під час обговорення, готовність надавати та приймати допомогу, завершення спільного завдання у відведений час. Пункти цієї форми було побудовано за

логікою сучасних шкал оцінювання соціальних компетентностей, але зі спрощеним підрахунком (сума балів і короткі примітки), щоб учитель міг заповнити її протягом 3-5 хвилин після уроку без додаткового навантаження [55].

Усі три джерела збиралися в один тиждень «до» і повторювалися в один тиждень «після», з однаковим порядком процедур. Перед початком кожного блоку учням і дорослим наголошувалося на конфіденційності, добровільності та праві не відповідати на окреме запитання. Отримані дані не використовувалися для підсумкового оцінювання з предметів, а виключно для планування підтримки та аналізу змін у навчальній і соціальній участі підлітків. Така організація дала змогу отримати зібрані й педагогічно корисні відомості без складних розрахунків і зайвого тиску на учасників.

Структуроване спостереження проводилося у чітко визначені інтервали часу й охоплювало як уроки, так і короткі перерви між ними. На кожному з обраних уроків спостерігач фіксував поведінкові прояви за єдиним листом спостереження: упродовж перших трьох хвилин – своєчасність початку роботи (чи переходить учень від організаційного моменту до завдання без затримок), далі – дотримання інструкцій (чи звертається до опорних матеріалів, чи виконує кроки у заданій послідовності), частоту навчальних ініціатив (піднята рука, коротка доречна репліка, уточнювальне запитання), участь у груповому етапі (чи бере на себе роль, чи виконує домовлені функції, чи завершує спільну частину вчасно) та правила взаємодії у малій групі (черговість висловлювань, повага до черги, використання домовлених «мовних формул»). На перервах фіксувалися короткі епізоди соціальної участі: чи підходить учень до однолітків із ініціативою, чи приймає запрошення до спільної активності, чи вміє коректно завершити контакт перед початком наступного уроку. Показники були описані простими операційними ознаками (наприклад, «розпочав завдання до спливу третьої хвилини», «зробив щонайменше одну навчальну ініціативу», «виконав свою роль у групі»), що відповідає підходам до класної оцінки процесів взаємодії з чітко окресленими поведінковими індикаторами [61]. Для частини підлітків, за письмовою згодою батьків, додатково застосовувалася Глобальна шкала самооцінки Розенберга у формі короткого опитування наприкінці тижня; це

дозволило відстежити зміни у впевненості у власних силах і зіставити їх з даними спостереження щодо участі в навчальних і соціальних ситуаціях [62].

З метою узагальнення даних ми використали два інтегральні показники у шкалі від нуля до десяти балів. Показник шкільної адаптації поєднував три складові: емоційне самопочуття під час уроку, навчальну включеність (своєчасний початок роботи, дотримання інструкцій, завершення завдань) і дотримання навчальної рутини. Показник соціальної взаємодії охоплював ініціювання контакту з однолітками, участь у спільних завданнях, готовність надавати й приймати допомогу та коректне розв'язання невеликих непорозумінь. Кожну складову оцінювали з трьох джерел – за самооцінюванням підлітків, за оцінкою вчителя і за результатами структурованого спостереження; далі бали приводили до десятибальної шкали і обчислювали простим середнім. Якщо відповідь з одного джерела була відсутня (наприклад, учень пропустив опитування), використовували середнє з двох наявних джерел із приміткою в протоколі. Для практичної інтерпретації визначили порогове значення шість із половиною бала як орієнтир достатньої навчальної та соціальної участі; окремо фіксували частку учнів, які досягли або перевищили цей рівень. Такий спосіб підсумування дозволяє отримати зіставні та педагогічно зрозумілі показники без складних обчислень і відповідає поширеним підходам до інтеграції даних із кількох джерел у шкільних дослідженнях [44].

Процедура реалізації була поетапною. На підготовчому етапі отримано погодження від адміністрації закладу освіти, проведено наради з учителем, асистентом учителя, практичним психологом і соціальним педагогом, узгоджено індивідуальні цілі для кожного учня та порядок збору інформації [12]. Далі відбулося вимірювання до початку програми: підлітки заповнили опитувальники, вчитель оцінив навчальну і соціальну участь, а спостереження за протоколом здійснювалося упродовж кількох уроків. Протягом шести навчальних тижнів учитель і асистент учителя послідовно впроваджували описані вище підходи; раз на тиждень команда супроводу коротко обговорювала проміжні результати та у разі потреби коригувала індивідуальні завдання. Після завершення програми проведено повторне вимірювання тими самими

інструментами за тими самими умовами. Особлива увага приділялася етичним вимогам: інформована згода батьків або законних представників, добровільна участь учнів, конфіденційність даних і недопущення будь-яких форм стигматизації у класі [6; 26].

Опрацювання матеріалів передбачало опис основних характеристик вибірки, порівняння показників до початку і після завершення програми в кожній паралелі та зіставлення з паралельними класами без програми. Під час інтерпретації увага зосереджувалася не лише на статистичних відмінностях, а й на педагогічній доцільності змін: наскільки легше учням виконувати завдання в заданий час, як часто вони беруть участь у груповій роботі, чи поширилися доброзичливі взаємодії з однолітками [43; 49]. У такий спосіб забезпечено логічний перехід від змісту підтримки до перевірки її впливу у реальному навчальному середовищі.

Отже, здійснене планування і проведення емпіричного етапу забезпечили чітку логіку переходу від педагогічних рішень до їхньої перевірки у реальному класному середовищі. Програма підтримки була побудована як послідовність передбачуваних кроків, що поєднали доступність змісту, керовані способи участі та регулярні соціально-емоційні мікропрактики; це створило для підлітків зрозумілий каркас уроку і зменшило бар'єри участі. Вибір інструментів збору даних – короткі валідовані опитувальники, етична позитивна соціометрія, вчительські форми спостереження та структуроване класне спостереження – дозволив зафіксувати як суб'єктивний досвід учнів, так і фактичну поведінку на уроці без складних розрахунків і додаткового навантаження на школу. Узгоджені процедури «до» і «після», єдині критерії підсумовування у десятибальній шкалі та орієнтир порогового рівня зробили результати зіставними і педагогічно зрозумілими. Дотримання етичних вимог і залучення всієї команди супроводу підвищили довіру до даних і забезпечили безпечні умови участі для підлітків.

2.2. Аналіз результатів дослідження щодо організації освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами

У дослідженні аналізувалися не окремі випадкові ознаки, а інтегральні показники у 10-бальній шкалі.

Перший показник – шкільна адаптація – відображає, як підліток почувається на уроці емоційно, наскільки охоче й вчасно береться до справи та чи витримує звичний ритм навчання (початок роботи, дотримання інструкцій, доведення завдань до кінця).

Другий показник – соціальна взаємодія – показує, як саме учень вступає у контакт з ровесниками: чи ініціює спілкування, чи бере участь у спільних справах, чи готовий попросити та надати допомогу і як вирішує дрібні непорозуміння без конфліктів.

Оцінювання проводили 2 рази – до старту програми і після 6 навчальних тижнів – із залученням кількох джерел: коротких опитувальників для підлітків і дорослих-інформантів, лаконічних оцінювань вчителя та структурованих спостережень у класі й на перервах. Таке поєднання підходів узгоджується з сучасними орієнтирами інклюзивної педагогіки та універсального дизайну для навчання, де важливо перевіряти і доступність завдань, і реальну участь у взаємодії [12; 43; 49].

У програмі взяли участь 16 підлітків з особливими освітніми потребами, з якими системно працювали протягом 6 тижнів. Із них 9 навчалися у 7-х класах: 2 мали 2-й рівень інклюзивної підтримки, 6 – 3-й, 1 учень – 4-й. Ще 7 підлітків навчалися у 8-х класах: 5 – з 2-м рівнем підтримки, 1 – з 3-м і 1 – з 4-м. Такий склад дав змогу оцінити ефективність однакових педагогічних кроків для учнів із різною потребою в допомозі – від тих, кому достатньо опор і нагадувань, до тих, кому потрібні чіткі індивідуальні інструкції.

Для контролю впливу програми результати порівнювалися з паралельними класами, де навчання здійснювалося у звичному режимі без спеціально запроваджених елементів підтримки. Ці класи були схожі за віком учнів, набором шкільних предметів і загальним розкладом, тому виявлені відмінності доцільно пов'язувати саме з особливостями організації уроку та щотижневими практиками, які застосовувалися у фокусних групах.

На старті обидві паралелі мали наближені, переважно «середні» показники. За шкільною адаптацією у 7-х класах було 5,0 з 10 балів, після 6 тижнів програми – 7,1 з 10 балів (приріст становив 2,1 бала, тобто 21 % шкали). У 8-х класах відповідний показник зріс з 5,2 з 10 до 7,4 з 10 балів (приріст 2,2 бала, тобто 22 % шкали). За соціальною взаємодією у 7-х класах було 4,5 з 10 балів, стало 6,7 з 10 (приріст 2,2 бала – 22 % шкали); у 8-х класах – відповідно 4,7 з 10 до програми і 7,0 з 10 після її завершення (приріст 2,3 бала – 23 % шкали). У паралельних класах без програми зміни обмежувалися коливаннями в межах кількох десятих бала, що додатково підкреслює зв'язок зафіксованої динаміки з цілеспрямованими педагогічними діями.

Гадаємо, це може бути результатом кількох конкретних факторів. По-перше, спрацювала передбачувана структура: короткий «старт», зрозумілі кроки, зразок і чіткий підсумок зняли зайву напругу, тож учні швидше бралися за роботу і доводили її до кінця. По-друге, право вибору формату (усно, письмово, схема, мініпрезентація) дало підліткам відчуття контролю й зменшило страх помилитися, а це одразу видно і в адаптації, і у взаємодії. По-третє, ротація ролей у малих групах і «мовні формули» для обговорення зробили спілкування простішим і безпечнішим – звідси більше ініціатив і менше дрібних конфліктів. Восьмі класи, ймовірно, підросли трохи більше через вищу готовність до автономії та попередній досвід групової роботи; сьомим знадобився додатковий час, аби звикнути до нової «ритміки» уроку. Не виключаємо й невеликий ефект новизни, але стабільність зрушень упродовж кількох тижнів і слабкі зміни у контрольних класах підсилюють пояснення саме через педагогічні дії, узгоджені з ідеями інклюзивної педагогіки й універсального дизайну для навчання [49].

Якщо дивитися не лише на середні бали, а й на частку учнів, які досягли умовного порога 6,5 бала (тобто 65 % шкали), картина так само змінюється на користь програми. У 7-х класах з 9 учнів з особливими освітніми потребами за шкільною адаптацією частка учнів із показником $\geq 6,5$ бала зросла з 3 ($\approx 33,3$ %) до 7 ($\approx 77,8$ %); у 8-х класах з 7 учнів з особливими освітніми потребами – з 2 ($\approx 28,6$ %) до 5 ($\approx 71,4$ %). За соціальною взаємодією у 7-х класах кількість учнів із пороговими й вищими значеннями збільшилася з 2 ($\approx 22,2$ %) до 6 ($\approx 66,7$ %), у

8-х класах – з 2 ($\approx 28,6$ %) до 5 ($\approx 71,4$ %). Отже, після впровадження програми більшість підлітків з особливими освітніми потребами досягли рівня участі, достатнього для відносно стабільної щоденної шкільної рутини.

Чому маємо такий рух через поріг? По-перше, спрацювала зрозуміла структура уроку: коли є короткий план на дошці, критерії «що рахується успіхом» і зразок, підліток менше губиться й швидше включається. По-друге, право вибору формату (усно, письмово, схема, мініпрезентація) знімає зайве хвилювання – дитина обирає спосіб, у якому почувається впевненіше, і це одразу додає балів до адаптації. По-третє, чіткі ролі в малих групах і домовлені «мовні формули» зменшують тертя у спілкуванні: з'являється більше конструктивних реплік і взаємодопомоги, менше дрібних конфліктів. Можливо, свою роль зіграв і ефект регулярності: коли одна й та сама логіка уроку повторюється з тижня в тиждень, найбільш «нестабільні» учні нарешті ловлять ритм і впевнено переходять поріг. Восьмі класи могли показати більший відсоток ще й тому, що їм ближче відчуття автономії: вони активніше користуються вибором і швидше переносять нові правила роботи у різні предмети. Водночас у кількох учнів із найвищим рівнем підтримки зрушення вибіркової – вони з'являються насамперед там, де завдання максимально структуровані. Це чесний результат: програма підтягує більшість до «робочого» рівня участі, але для найскладніших випадків потрібні довші терміни і ще більш адресні кроки.

Якщо аналізувати результати крізь призму рівнів інклюзивної підтримки, найбільший приріст продемонстрували учні з 3-м рівнем: показники шкільної адаптації збільшилися орієнтовно на 24 % шкали, а соціальної взаємодії – на 25 %. У підлітків з 2-м рівнем підтримки зростання було дещо меншим: обидва показники підвищилися приблизно на 17-19 %, що частково зумовлено вищими вихідними значеннями (ефект «стелі»). Учні з 4-м рівнем підтримки продемонстрували вибірково, але помітні зрушення: приріст шкільної адаптації становив близько 13 %, соціальної взаємодії – близько 15 %, насамперед у завданнях із максимально структурованою послідовністю кроків [43]. Загальна динаміка узгоджується з логікою універсального дизайну для навчання: там, де бар'єр знімається чітко окресленими опорами (зміст подано кількома каналами,

є вибір способу виконання, кроки деталізовані), з'являється більше можливостей для самостійності й більш упорядкованої взаємодії.

Найпомітніші додаткові зрушення зафіксовано в повсякденних елементах уроку. Після 6 тижнів 7 з 9 семикласників ($\approx 77,8\%$) починали індивідуальне завдання у перші 3 хвилини уроку, тоді як до програми таких учнів було 4 з 9 ($\approx 44,4\%$). У 8-х класах 5 з 7 підлітків ($\approx 71,4\%$) стабільно встигали завершити короткі письмові роботи в межах уроку, тоді як до початку програми це вдавалося лише 2 з 7 ($\approx 28,6\%$). Зменшилася кількість відкладань усних відповідей «на потім» – учні частіше піднімали руку й відповідали одразу.

Такі зміни корелюють із запровадженням чіткого початку уроку (візуальний план, короткий зразок «разом», зрозумілі критерії успіху), покрокових інструкцій і зразків, що знижували рівень невизначеності й полегшували старт навчальної діяльності, а також можливості обрати зручний формат пред'явлення (усно, письмово, схема, коротка презентація). У сукупності ці елементи створювали для учнів відчуття керованості ситуацією та сприяли зменшенню кількості незавершених завдань [56; 59].

У соціальній сфері також зафіксовано відчутні зрушення. В останні 2 тижні програми 6 з 9 семикласників ($\approx 66,7\%$) принаймні 1 раз за урок самостійно зверталися до однокласника з доречною робочою реплікою («поясниш другий крок?», «можу перевірити твій приклад»), тоді як до програми такі ініціативні звернення були поодинокими. У 8-х класах 6 з 7 учнів ($\approx 85,7\%$) стабільно брали на себе визначену роль у малій групі (координатора, доповідача або того, хто підсумовує обговорення). За спостереженнями вчителя, зменшилася кількість дрібних непорозумінь, конфлікти вирішувалися швидше, натомість побільшало коротких доброзичливих підказок і чітких запитів про допомогу. Ці зміни узгоджуються з ідеєю тренування соціальних навичок у форматі структурованої групової роботи [49; 55].

Важливим виявився не лише набір педагогічних прийомів, а й їхня регулярність. У тих класах і на тих уроках, де протягом тижня стабільно застосовувалися візуальні інструкції на дошці, кілька способів подання змісту і виконання завдань, короткі вправи на саморегуляцію та підтримка «рівний

рівному», прирости були виразнішими й трималися довше. Там, де окремі елементи не було застосовано (відсутність пам'ятки теми, нерозподілені ролі у групі), позитивні зміни також фіксувалися, але виявлялися менш стійкими: учні довше включалися в роботу, частіше потребували додаткових пояснень і швидше втомлювалися від спільних обговорень. Отримані результати підтверджують, що ефект зумовлює не поодинокій прийом, а саме повторюваність невеликих кроків, які роблять урок передбачуваним і посильним; така логіка повністю узгоджується з підходами універсального дизайну для навчання [43].

Зростання середніх показників, збільшення частки учнів із пороговими значеннями, а також конкретні зміни у поведінці на уроці та у груповій роботі свідчать, що поєднання доступного подання матеріалу, варіативних способів виконання завдань і вправ із розвитку соціальних навичок є практично результативним для підлітків з особливими освітніми потребами.

Найкращі результати спостерігалися там, де завдання мали чітку структуру, а правила взаємодії були зрозумілими і послідовно підтримуваними дорослими та однолітками. Водночас важливо враховувати контекст дослідження: результати отримано в одному закладі освіти і на відносно невеликій вибірці; під час перенесення досвіду доцільно адаптувати окремі елементи до ресурсів школи і потреб конкретних класів. Загальна динаміка підтверджує відповідність обраних педагогічних рішень сучасним підходам інклюзивної освіти та розвитку ключових компетентностей для життя [12; 43; 49].

2.3. Практичні рекомендації педагогічним працівникам щодо вдосконалення освітнього процесу підлітків із особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти

Практична частина дослідження засвідчила, що стабільні результати з'являються там, де школа поєднує кілька концептуальних підходів в єдину робочу систему: універсальний дизайн для навчання, напрацювання української дидактики, ідеї інклюзивної педагогіки, увагу до психолого-соціальних чинників

підліткового віку та чітку організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти. Сукупність цих «лінз» дозволяє посилити вплив кожної окремої педагогічної дії: спрощення змісту і кроків на уроці одночасно зменшує напруження, підтримує мотивацію і відкриває можливість для продуктивної співпраці.

Передусім доцільно окреслити загальні принципи. У центрі має бути доступність і передбачуваність навчання для всіх, із врахуванням різних стартових позицій підлітків. Це означає, що зміст подається зрозуміло й «малими порціями», завдання мають прозору структуру, а очікувані результати сформульовані просто і вимірно. Універсальний дизайн для навчання орієнтує на поєднання кількох каналів подання інформації (усно, письмово, візуально), надання вибору формату діяльності (усна мінівідповідь, короткий письмовий звіт, схема, мініпрезентація) та систематичне проговорювання критеріїв успіху («скільки прикладів? у який час? за яким зразком?»). За таких умов підліток отримує відчутний контроль над завданням: він бачить кроки, розуміє межі «готово» і обирає спосіб роботи, у якому почувається впевненіше, що, у свою чергу, сприяє своєчасному старту діяльності й доведенню її до кінця [43].

Українська методика підсилює цю логіку через акцент на послідовності невеликих кроків і ясних інструкціях. Практика «спершу зразок – потім самостійна спроба – далі коротка перевірка» зменшує когнітивне навантаження, допомагає утримувати увагу і підтримує внутрішню мотивацію: учню зрозуміло, що саме потрібно робити на кожному етапі і що буде наступним. Короткі інструкції з дієсловами дії («познач», «порівняй», «поясни одним реченням») і «віконця» для самоперевірки («З запитання “перевір себе”») роблять шлях до результату прозорим як для підлітка, так і для вчителя, який швидко бачить, на якому етапі необхідна додаткова опора [33; 43].

Інклюзивна педагогіка наголошує, що рівень підтримки повинен відрізнятись, а логіка кроків – залишатись спільною для всього класу. Тому поряд із універсальними рішеннями (візуальний план уроку, кілька способів подання і пред'явлення результату, мовні формули для співпраці) потрібні вибіркові кроки (додаткові опори для груп ризику: картки-алгоритми, таймер,

«розрізані» на підетапи завдання) та індивідуальні адаптації (специфічні інструкції «крок за кроком», змінене робоче місце, подовжений час виконання, роль у малій групі з чітко описаними функціями). Таке поєднання відповідає змісту індивідуальної програми розвитку і державним вимогам до організації супроводу: спільний каркас уроку для всіх учнів у поєднанні з адресними адаптаціями там, де вони є необхідними [6; 12].

У практичному вимірі це реалізується через передбачуваний ритм уроку: короткий запуск із планом на дошці, один розв'язаний разом приклад, індивідуальна спроба, груповий етап із розподілом ролей, підсумок за задалегідь визначеними критеріями. Важливими є варіативні шляхи до результату (учень обирає спосіб пред'явлення розуміння), опори на видимих носіях (пам'ятки теми, алгоритми до 5-6 кроків, «світлофор» самооцінки) і м'яка диференціація (базовий, стандартний, поглиблений рівні того самого завдання). Такий підхід знижує напруження для всіх учасників процесу, а адресні адаптації дають змогу досягти успіху тим, кому потрібен додатковий крок чи час. У результаті одна й та сама тема стає посильною для учнів з різними профілями навчання без відчуття «іншості» чи стигматизації [6; 12; 43].

Рекомендації для вчителя доцільно структурувати як сталий ритм уроку, який задає і зміст, і темп. На вході пропонується короткий «навігатор» із 3-4 кроків і точкою фокусу («сьогодні вчимося...»), далі – спільний «розігрів»: учитель демонструє коротке «міркування вголос» на одному прикладі, щоб показати логіку дії. Після цього учні переходять до короткої індивідуальної спроби (5-7 хвилин), де критерії вже візуалізовані поруч із завданням; у цей час учитель проводить міні-консультації з тими, хто потребує підтримки, і позначає опори, до яких можна повернутися. Наступний крок – робота в малих групах з розподілом ролей: координатор стежить за порядком дій, доповідач готує підсумкове речення, фіксатор занотовує ключові кроки. Формат пред'явлення результату учні обирають самостійно (усна міні-відповідь, короткий письмовий запис, схема, мініпрезентація). Завершальний етап – підсумок за простою матрицею «3 аргументи – 2 приклади – 1 пояснення» і коротка рефлексія «що вдалося / що ще тренувати» [56; 59].

Щоб взаємодія в групах була керованою, доцільно надати учням готові мовні інструменти і тримати їх у відкритому доступі (на плакаті чи картках): «я пропоную...», «поясни, будь ласка...», «я зрозумів(ла), що...», «давай перевіримо ще раз перший крок». Такі формули скорочують час на суперечки й збільшують частоту доречних ініціативних звернень між однолітками. Доцільними є також розроблені короткі вправи на саморегуляцію тривалістю 30-60 секунд: «пауза-дихання» перед складною частиною уроку, «рахунок до п'яти» чи тихий перегляд плану дій. Невелике «зняття напруги» перед роботою допомагає підліткам зібратися й зменшує кількість імпульсивних реплік, що своєю чергою знижує ризик дрібних конфліктів. Сукупність цих елементів робить урок передбачуваним, а співпрацю – структурованою і керованою, що відповідає даним про ефективність чітких рольових структур і навчання соціальним висловлюванням у шкільному середовищі [55].

Роль асистента вчителя доцільно розглядати не як «дублювання» функцій педагога чи постійне додаткове пояснення, а як партнерську позицію, спрямовану на підвищення доступності уроку та підтримання його структурної цілісності. Оптимальною виявляється трифазна участь. До уроку асистент разом із учителем звіряє наявні опори: короткі пам'ятки теми, алгоритми на картках (5-6 кроків), таймер, видимий план на дошці; за потреби позначає індивідуальні адаптації («починай із кроку 2», «пиши на бланку з великими полями», «працюй у парі перші 5 хвилин»). Під час уроку асистент не супроводжує одного учня постійно, а рухається по класу, надаючи точкові короткі підказки: нагадує критерії («знайди 2 приклади»), повертає до кроку («зараз третій»), підкреслює виконану частину («цей пункт уже є – переходь далі»), допомагає групам швидко розподілити ролі. Після уроку проводиться двоххвилинний протокол: фіксується, що спрацювало, що варто змінити і кому додати або, навпаки, зменшити опори. Саме така «інженерія процесу» зменшує заминки на старті, підтримує темп і підсилює відчуття керованості завданням з боку учня, що узгоджується з підходами інклюзивної педагогіки та практикою індивідуальних програм розвитку [12].

Важливий принцип – поступове зниження інтенсивності допомоги. Траєкторія проста: спочатку усна підказка «тут починай», потім – заміна її на візуальну опору (стікер, стрілка на картці, маркер у пам'ятці), далі – коротка фраза самоконтролю, яку учень промовляє сам («крок три – приклад»). Ми не «тримаємо» учня постійно, а відступаємо рівно настільки, наскільки він готовий іти сам. У наших умовах саме така стратегія дала найбільший приріст учням третього рівня підтримки: вони швидко конвертують підказки у власну стратегію роботи. Учням четвертого рівня допомагає вибіркове, але дуже чітке структурування: коли завдання вузько окреслене і послідовність кроків прозора, з'являються стійкі «точкові» зрушення. Гадаємо, це може бути пов'язане з тим, що асистент у такій ролі не замінює зусилля учня, а робить шлях до дії коротшим і зрозумілішим, що узгоджується з підходами інклюзивної педагогіки та практикою індивідуальних програм розвитку [12].

Важливим принципом є поступове зниження інтенсивності допомоги. Типова траєкторія: спочатку – усна підказка («тут починай»), далі – її заміна на візуальну опору (стікер, позначка на картці, маркер у пам'ятці), на наступному етапі – коротка фраза самоконтролю, яку учень промовляє сам («крок три – приклад»). Завдання полягає не в тому, щоб «тримати» учня постійно, а в тому, щоб відступати рівно настільки, наскільки він готовий діяти самостійно. У проведеному дослідженні саме така стратегія виявилася найбільш ефективною для учнів із 3-м рівнем підтримки, які швидко трансформують підказки у власні стратегії роботи. Для учнів із 4-м рівнем підтримки дієвим є вибіркове, але чітке структурування: вузько окреслені завдання і прозора послідовність кроків забезпечують стійкі «точкові» зрушення [43].

Практичний психолог і соціальний педагог найбільш ефективно підсилюють навчальний процес тоді, коли їхня діяльність інтегрована в тематику поточних уроків і має чітко дозований характер. Доцільно запроваджувати короткі, але регулярні модулі розвитку соціальних умінь тривалістю 10-15 хвилин 1 раз на тиждень, спрямовані на відпрацювання однієї конкретної дії: коректне прохання про підказку, пропозиція допомоги без критики, згортання суперечки з поверненням до завдання тощо. Кожен модуль має чітку структуру:

короткий приклад від дорослого, 2-3 хвилини тренування у парах, одна фраза для самоперевірки («що саме я щойно зробив(ла) правильно?») і домовленість, на якому саме уроці найближчим часом ця навичка буде використана. Далі учитель цілеспрямовано закладає упродовж тижня момент, коли ця дія стає потрібною (наприклад, перед груповою роботою або у фазі підсумку). Така прив'язка соціальної навички до конкретної навчальної ситуації знижує ймовірність «порожніх зон», де найчастіше виникають дрібні суперечки чи непорозуміння [55].

Доцільними є регулярні (раз на два тижні) короткі зустрічі практичного психолога або соціального педагога з учителями й асистентом учителя. На таких зустрічах команда аналізує 2-3 типові ситуації з останніх уроків: що саме спричинило труднощі, де бракувало опори, яка мовна формула або роль у групі могла б запобігти конфлікту. За результатами фіксуються дві позиції: одна зміна в організації уроку (наприклад, чіткіші ролі або видиміший таймер) і одна соціальна мікропрактика на тиждень. Невеликі, але узгоджені корекції поступово трансформують характер взаємодії: зменшується кількість імпульсивних реплік, збільшується кількість коректних запитів про допомогу, скорочується час на вхід у завдання. У такій моделі психолог і соціальний педагог не перебирають на себе функції вчителя, а створюють умови, за яких соціальна навичка формується у реальній спільній діяльності на уроці [49].

Співпраця з батьками є найбільш ефективною, коли має регулярний, але не надмірний характер. Доцільно домовлятися про «домашні мікропрактики» на 10-15 хвилин, які органічно вписуються у ритм родини: спільне складання візуального плану однієї короткої справи (назва, 3-4 кроки, час виконання), щоденне доведення до кінця однієї дії та тренування 1-2 «мовних формул» для побутових ситуацій («будь ласка, підкажи перший крок», «я можу допомогти тобі з...», «домовмося: спочатку..., потім...»). Важливим елементом є короткий щотижневий зворотний зв'язок від батьків: 2-3 речення про те, що вийшло легко, де знадобилася підказка, коли дитина самостійно скористалася планом. Узгоджені кроки й очікування в домі та школі сприяють тому, що успішний досвід переноситься з одного середовища в інше [8; 19].

Важливо, щоб сімейні домовленості не перетворювалися на додатковий тиск. Принцип «менше, але регулярно» є більш продуктивним, ніж епізодичні інтенсивні навантаження. Домовленість про «одну завершену справу щодня» формує у підлітка відчуття керованості («я можу довести до кінця»), а візуальний план зменшує потребу в повторних домовленостях щодо послідовності дій. Якщо вдома фіксується маленька успішна дія (самостійний старт за планом, коректне прохання про допомогу, своєчасне завершення кроку), школа віддзеркалює її у класі – коротким підкріпленням або правом обрати формат пред'явлення. Узгоджений підхід «дім – школа» посилює внутрішню мотивацію: підліток бачить, що ті самі правила й мовні формули працюють у різних контекстах, і починає застосовувати їх більш автономно [8; 11].

Адміністративні умови виступають необхідним базисом для реалізації інклюзивних практик. Доцільно передбачити в розкладі уроки з повною реалізацією опор (не менше трьох разів на тиждень у фокусних класах), звернути увагу на просторову організацію (робоче місце з меншими відволіканнями, видимий таймер, легкий доступ до пам'яток), забезпечити мінімальний набір матеріалів (картки-алгоритми, картки ролей груп, чек-листи уроку). Важливим є затвердження локальних протоколів взаємодії команди супроводу (хто і коли узгоджує зміни в індивідуальній програмі розвитку) та плану внутрішнього підвищення кваліфікації щодо інклюзивних практик, узгодженого з державним стандартом та рекомендаціями щодо організації підтримки у закладах загальної середньої освіти [6; 11].

Моніторинг доцільно робити максимально простим і орієнтованим на подальші дії, а не лише на звітність. Практично це може бути щомісячний короткий огляд: оновлення карти індивідуального прогресу за двома інтегральними показниками (шкільна адаптація та соціальна взаємодія), підрахунок частки учнів, які досягають порогового рівня участі, та фіксація 2-3 конкретних елементів, що спричинили позитивні зміни впродовж місяця (наприклад, використання таймера, ротація ролей, зміна формату підсумку). На рівні окремого уроку доцільно використовувати лаконічні інструменти без стигматизації: лист спостереження на 3-5 пунктів (вчасний старт, дотримання

кроків, одна ініціатива, виконана роль, завершення у відведений час) і коротку самооцінку «світлофор» наприкінці («зелене – вдалося, жовте – потрібна підказка, червоне – спробую інакше»). Такі регулярні, але малозатратні заміри не перевантажують учнів і вчителів, проте дають педагогу чіткі орієнтири для корекції вже на найближчих уроках [43; 51].

Етичні й правові засади становлять основу довіри до будь-яких змін в організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти. Перед початком процедур школа отримує інформовану згоду батьків або законних представників і згоду самого підлітка (асент) у зрозумілій, недраматизованій формі. Збір даних обмежується обсягом, необхідним для прийняття навчальних рішень; інформація зберігається конфіденційно, у знеособленому вигляді, з доступом лише для членів команди супроводу. Публічне ранжування будь-яких результатів є неприпустимим; особливо це стосується соціометрії: використовуються лише позитивні номінації («з ким хотів(ла) би працювати»), без негативних виборів і без озвучення результатів у класі [37].

Мовний етикет підтримки також потребує окремої уваги: варто уникати ярликів («проблемний», «слабкий») і фокусуватися на поведінці та кроках («сьогодні встиг почати вчасно, наступного разу потренуємо другий крок»). У разі необхідності втручання пріоритет мають найменш інвазивні способи: спочатку – візуальна опора або жест-нагадування, далі – індивідуальна розмова. Будь-які відео- чи аудіозаписи уроків можливі лише за окремою згодою та з чітко окресленою метою (методичний аналіз у закритому колі команди). Якщо учень або батьки не готові до участі в певній процедурі (наприклад, соціометрії), школа пропонує їм безпечну альтернативу (анонімне опитування настроїв, спостереження на уроці), не позбавляючи підлітка необхідної підтримки.

Усі зазначені підходи узгоджуються з українськими нормативними вимогами до організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти: чіткі правила інформованої згоди, конфіденційність, недопущення дискримінації та

приниження гідності, використання результатів виключно для освітніх рішень, а не для публічного порівняння чи покарання [6].

Підсумовуючи, практичні кроки доцільно розглядати як взаємопов'язану систему: зрозумілий ритм уроку, наявність опор і варіативності, рольова групова робота, короткі соціальні мікропрактики, скоординована діяльність команди супроводу, регулярний, але простий моніторинг. Саме таке поєднання створює умови не лише для покращення окремих показників, а й для поступової зміни культури уроку – від реактивних індивідуальних підказок до передбачуваного, структурованого середовища, у якому підліток бачить шлях до успіху і вміє послуговуватися ним у щоденній навчальній діяльності.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні теоретично обґрунтовано та емпірично проаналізовано особливості організації освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Виконання першого завдання – проаналізувати теоретичні основи організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти та охарактеризувати їхні психолого-педагогічні особливості – засвідчило перехід інклюзивної освіти від медичної до соціальної та особистісно орієнтованої моделі, у межах якої освітній процес розуміється як цілісна система взаємодії, спрямована на засвоєння змісту, розвиток ключових компетентностей, саморегуляції та соціальних умінь.

Показано, що особливі освітні потреби підлітків зумовлені поєднанням когнітивних труднощів, емоційної вразливості та специфіки міжособистісної взаємодії, а ефективна організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти для цієї категорії учнів потребує системної педагогічної підтримки, опори на принципи інклюзивної педагогіки й універсального дизайну для навчання та злагодженої роботи команди супроводу в чітко визначених нормативно-правових рамках. Теоретичний аналіз дав змогу конкретизувати організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти класі як комплекс рішень щодо структури уроку, адаптації змісту, добору методів і способів оцінювання, створення безпечного середовища та розподілу ролей між учасниками освітнього процесу, з особливим акцентом на передбачуваності, прозорості вимог, можливості вибору способів діяльності й умов для конструктивної взаємодії підлітків з однолітками.

Виконання третього завдання – проведення емпіричного дослідження щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в інклюзивному класі – дало змогу перевірити вплив цілеспрямованої педагогічної підтримки на шкільну адаптацію та соціальну взаємодію. Побудовані інтегральні показники відображали емоційне

самопочуття в навчальній ситуації, готовність долучатися до роботи, здатність дотримуватися навчального ритму, а також особливості контактів з однолітками, участь у спільних справах, готовність просити й пропонувати допомогу та конструктивно вирішувати непорозуміння.

Результати емпіричного етапу засвідчили виразне підвищення рівня шкільної адаптації та соціальної взаємодії підлітків з особливими освітніми потребами після впровадження програми педагогічної підтримки, тоді як у паралельних класах без програми істотних змін не виявлено. Зросла частка учнів, які досягли функціонально достатнього рівня участі в навчанні та спілкуванні, що проявлялося у своєчасному початку роботи, завершенні завдань у межах уроку, більшій залученості до спільної діяльності та конструктивнішій взаємодії з ровесниками. Це підтвердило, що організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами підліткового віку в закладах загальної середньої освіти, побудована на засадах доступності, передбачуваності та варіативності, сприяє підвищенню як навчальної, так і соціальної включеності підлітків з особливими освітніми потребами.

Урахування рівнів інклюзивної підтримки показало диференційований характер змін. Найбільш виражений позитивний ефект виявлено в учнів, які потребують помірної, але системної підтримки й ефективно використовують запропоновані інструкції, зразки, візуальні опори та структуровану групову роботу. Для учнів із нижчим рівнем потреб у підтримці зафіксовано стабілізацію та помірне покращення навчальної й соціальної поведінки, тоді як підлітки з високим рівнем підтримки демонстрували вибіркові, але значущі зрушення за умов максимально чіткої структури завдання та прозорого розподілу ролей. У сукупності це підтверджує дієвість узгоджених із принципами інклюзивної педагогіки організаційних рішень для різних груп підлітків з особливими освітніми потребами.

Виконання четвертого завдання – розробити практичні рекомендації педагогічним працівникам щодо вдосконалення організації освітнього процесу підлітків із особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти – дало змогу запропонувати цілісну модель уроку й системи підтримки.

Запропоновано поєднання передбачуваного ритму уроку, варіативності каналів подання змісту й форматів пред'явлення результатів, використання опор (пам'яток, алгоритмів, візуальних таймерів, зрозумілих критеріїв) та м'якої диференціації завдань без стигматизації. Розподілено функції між учителем, асистентом учителя, практичним психологом, соціальним педагогом і батьками, окреслено підходи до коротких модулів розвитку соціальних навичок, командної взаємодії щодо корекції освітніх маршрутів і впровадження «домашніх» мікропрактик, узгоджених зі шкільними стратегіями. Okремо наголошено на дотриманні етичних і правових засад: інформованої згоди, конфіденційності, недопущення стигматизації та використання даних виключно для освітніх рішень.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що організація освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти є ефективною за умови поєднання чітко структурованого, але гнучкого уроку, варіативних способів подання інформації та діяльності, системної педагогічної підтримки, узгодженої з рівнем інклюзивної підтримки, цілеспрямованого розвитку соціальних навичок у реальних навчальних ситуаціях, злагодженої роботи команди супроводу та партнерства з родиною. Така інтегрована модель, теоретично описана й апробована в дослідженні, сприяє підвищенню рівня шкільної адаптації та якості соціальної взаємодії підлітків з особливими освітніми потребами й відповідає сучасним орієнтирам вітчизняної та зарубіжної інклюзивної освіти.

Водночас результати мають певні обмеження, пов'язані з невеликою вибіркою, дослідженням в одному закладі освіти та обмеженим у часі періодом реалізації програми. Це вимагає обережності в узагальненні висновків і окреслює перспективи подальших досліджень, спрямованих на розширення вибірки, залучення різних типів закладів освіти й вікових груп, аналіз особливостей окремих категорій освітніх потреб та довготривалий моніторинг стійкості виявлених змін. Попри зазначені обмеження, отримані дані є концептуально узгодженими й практично значущими та можуть слугувати підґрунтям для

вдосконалення організації освітнього процесу підлітків з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1(62). С. 76-89.
2. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
3. Булах І. С., Алексєєва Ю. А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 223 с.
4. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1(64). С. 52-58.
5. Глушко Н. В., Супрун М. О. Деадаптація підлітків: причини й наслідки. *Юридична психологія та педагогіка*. 2013. № 2. С. 30-39.
6. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 23.07.2025).
7. Дубровинський Г. Р., Дудкевич М. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 1(15). С. 15-22.
8. Ключові компетентності для навчання впродовж життя. Київ: Представництво ЄС в Україні, 2021. 16 с.
9. Європейське агентство з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти. Профіль інклюзивного вчителя. URL: <https://nus.org.ua/2020/04/13/profil-inklyuzyvnyh-uchyteliv-shho-vony-mayut-znaty-ta-vmity/> (дата звернення: 26.07.2025).
10. 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.

11. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
12. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
13. Конвенція про права дитини : міжнародний документ від 20.11.1989 р. Організація Об'єднаних Націй; ратифіковано Постановою ВР УРСР від 27.02.1991 № 789-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 24.08.2025).
14. Конвенція про права осіб з інвалідністю: ратифікована Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 13.08.2025).
15. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
16. 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..
17. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 672 с.
18. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року. Київ : Кабінет Міністрів України, 2021. 46 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80> (дата звернення: 15.06.2025).
19. 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.
20. Платонова О. Г. Проблема соціалізації дітей з обмеженими особливостями. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 171-176.
21. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

22. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
23. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> (дата звернення: 21.07.2025).
24. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні: наказ МОН України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912736-10> (дата звернення: 11.07.2025).
25. 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. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0888-18> (дата звернення: 17.08.2025).
26. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.07.2025).
27. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 23.06.2025).
28. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 11.07.2025).
29. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 16.07.2025).
30. 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.

31. Як має працювати команда психолого-педагогічного супроводу в школі: інфографіка. *Нова українська школа*. 19.03.2020. URL: <https://nus.org.ua/2020/03/19/yak-maye-pratsyuvaty-komanda-psyhologo-pedagogichnogo-suprovodu-v-shkoli-infografika/> (дата звернення: 02.08.2025).
32. Рибченко Л. К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 5(1). С. 261-270.
33. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : А.С.К., 2014. 390 с.
34. Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами / Верховна Рада України. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 10.12.2025).
35. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ : Фенікс, 2010. 388 с.
36. Софій Н. З. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
37. Соціометрія як метод дослідження міжособистісних стосунків: Методичні рекомендації для студентів педагогічних вузів / Укладачі: Чудаєва Н.В., Шулдик Г.О. Умань: ПП Жовтий, 2013. 38 с.
38. Статистичні дані/ Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 10.12.2025).
39. Тарабасова Л. Г. Соціалізація дітей з особливими потребами. Теоретико-методологічне дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 9. С. 132-139.
40. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: до 100-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка. Вип. 9 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К.: Лабораторія олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. 254 с.
41. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

42. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні основи морального розвитку особистості. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2012. 264 с.
43. Універсальний дизайн та розумне пристосування: збірник матеріалів для закладів освіти. Державна служба якості освіти ; НУШ. Київ : МОН України, 2021. 120 с.
44. Achenbach T. M., Rescorla L. A. Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, VT : University of Vermont, 2001. 238 p.
45. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 1-26
46. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.
47. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2. Wakefield, MA : CAST, 2018. 31 p. URL: <http://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 04.08.2025).
48. Compas B. E., Jaser S. S., Bettis A. H. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*. 2017. Vol. 143(9). P. 939-991.
49. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. 37(5). P. 813-828.
50. Florian L. Reimagining Special Education: Why New Approaches Are Needed. 2nd ed. London : SAGE, 2014. P. 9-22.
51. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 2004. 74(1). P. 59-109.
52. Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. 9th ed. Boston, MA : Allyn & Bacon, 2003. 432 p.
53. Giangreco M. F., Suter J. C., Hurley S. M. Revisiting personnel utilization in inclusive-oriented schools. *The Journal of Special Education*. 2013. 47(2). P. 121-132.
54. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997. 38(5). P. 581-586.

55. Gresham F. M., Elliott S. N. Social Skills Improvement System: Rating Scales. Minneapolis, MN : Pearson, 2008. 242 p.
56. Hallahan D. P., Kauffman J. M., Pullen P. C. Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. Boston : Pearson, 2015. 720 p.
57. Holbrook M. C., Koenig A. J. Foundations of Education: History and Theory of Teaching Children and Youth with Visual Impairments. New York : AFB Press, 2000. 352 p.
58. Kimbrough R., Mellen K. Perceptions of Inclusion of Students with Disabilities in the Middle School. *Association for Middle Level Education*. URL: <https://www.amle.org/perceptions-of-inclusion-of-students-with-disabilities-in-the-middle-school/> (дата звернення: 03.08.2025).
59. Kirk S., Gallagher J., Coleman M. Educating Exceptional Children. Boston : Cengage Learning, 2015. 576 p.
60. Marschark M., Hauser P. C. How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know. New York : Oxford University Press, 2012. 156 p.
61. Pianta R. C., Hamre B. K., Mintz S. Classroom Assessment Scoring System. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing, 2008. 176 p.
62. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965. 326 p.
63. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. *Revue québécoise de psychologie* 38(3):231. New York : Guilford Press, 2017.
64. Santrock J. W. Adolescence. New York: McGraw-Hill, 2019. 626 p.
65. Schopler E., Mesibov G. B., Hearsey K. Structured Teaching in the TEACCH System. *Learning and Cognition in Autism*. New York : Springer, 1995. P. 243-268.
66. Shinn M. R., Walker H. M. Interventions for Achievement and Behavior Problems in a Three-Tier Model Including RTI. Bethesda, MD : NASP Publications, 2010. 950 p.
67. Steinberg L. Adolescence. New York : McGraw-Hill, 2019. 368 p.

Програма педагогічної підтримки підлітків з особливими освітніми потребами (6 тижнів)

Ідея та формат програми. Програма спрямована на те, щоб зробити участь підлітків з особливими освітніми потребами у звичайному класі передбачуваною, зрозумілою і посильною. Її основна ідея – прибрати зайві бар'єри на кожному етапі уроку: від старту завдання до підсумку роботи. Для цього ми поєднуємо три речі: багатоканальну подачу змісту, варіативність способів виконання й пред'явлення результатів та короткі, але регулярні практики саморегуляції і співпраці. Формат реалізації максимально «шкільний»: усі дії вплітаються у структуру звичайних уроків, без окремих «спецзанять», щоб діти тренували навички саме там, де вони потрібні щодня. Тривалість – шість тижнів, у кожному класі – щонайменше три повноцінні уроки за програмою щотижня. Такий темп дозволяє підтримувати рутину, бачити поступ і вчасно коригувати дрібні труднощі. Програма розрахована на учнів з другим, третім і четвертим рівнями інклюзивної підтримки, але її прийоми корисні для всього класу – це зменшує ризик стигматизації і робить підтримку «невидимою», але дієвою.

Команда та розподіл ролей. Ключ до успіху – узгоджена робота кількох дорослих. Учитель відповідає за «скелет» уроку: планує кроки, визначає критерії успіху і модерує взаємодію, щоб кожен учень розумів, що робити зараз і що буде далі. Асистент учителя працює «поруч і непомітно»: готує опори (пам'ятки, схеми, таймери), під час уроку дає точкові підказки, допомагає організувати малі групи, а після – занотовує, що спрацювало і що варто уточнити наступного разу. Практичний психолог або соціальний педагог забезпечує «соціальний фундамент»: раз на тиждень проводить короткий модуль на тренування комунікативних умінь, веде домовленості щодо безпечних правил, долучається до координаційних зустрічей і допомагає вирішувати складні випадки. Батьки – важливі партнери: вони підтримують домашні мікропрактики (візуальний план на 10-15 хв, «одна справа до кінця», репетиція ввічливих «мовних формул») і

дають короткий тижневий відгук. Уся команда має спільну мову: ми користуємося однаковими назвами кроків, фіксуємо спостереження у простих бланках і домовляємося про зміни не рідше ніж раз на два тижні.

«Скелет» уроку в межах програми. Щоб урок був передбачуваним і посильним для підлітків, ми тримаємо сталу послідовність дій: короткий запуск, зрозуміле введення змісту, практика з вибором формату, підсумок і швидка рефлексія педагога. Така рамка знімає зайве напруження і допомагає кожному учню знайти «своє місце» у процесі.

1. Запуск (3-4 хв): 1 ключове запитання, візуальний план уроку (3-4 кроки), 30-60 секунд на «пауза-дихання».
2. Коротке введення змісту (7-10 хв): усне пояснення + пам'ятка (1 сторінка) + опорна схема; один приклад розв'язують разом.
3. Практика (20-25 хв). Практична частина є «серцем» уроку: тут учні тренують навички на зрозумілих кроках, а групова робота дає безпечний простір для взаємодопомоги та розподілу ролей.
 - a. індивідуальна частина (8-10 хв) «зроби за зразком»;
 - b. групова робота (10-12 хв) по 3-4 учні: ролі (координатор/доповідач/фіксатор/стежить за часом), обов'язкова ротація ролей;
 - c. на дошці – мовні шаблони: «пропоную...», «прошу пояснити...», «я зрозумів(ла), що...».
4. Фініш (3-5 хв): звірка з критеріями («3 аргументи – 2 приклади – 1 пояснення»), самооцінка «світлофор».
5. Після уроку (2-3 хв для педагога): коротка нотатка «спрацювало / змінити / кому додати опори».

Календар на 6 тижнів. Єдиний календар дозволяє команді рухатися узгоджено, поступово нарощувати складність і відслідковувати, що вже працює, а що потребує підсилення. Кожен тиждень має чіткий акцент і невеликі «домашні мікропрактики», які не перевантажують сім'ю.

Тиждень 1. Знайомство з правилами співпраці. Завдання: пояснити формати роботи, запустити ротацію ролей. Матеріали: картки ролей, чек-лист

групи, таймер. Домашнє мікрозавдання: план на 10 хвилин «як зроблю домашню».

Тиждень 2. Чіткі інструкції. Завдання: навчити користуватися алгоритмами без нагадувань. Акцент: «перевір себе» (3 запитання до блоку). Дім: «2 маленькі кроки щодня».

Тиждень 3. Як показати результат. Завдання: вибір способу пред'явлення (усно/письмово/схема/слайд). Акцент: зразки робіт. Дім: підготувати 60-секундний підсумок.

Тиждень 4. Підтримка і взаємодопомога. Завдання: відпрацювати запит допомоги та підтримувальні репліки. Акцент: короткий скрипт відновлення після мікроконфлікту. Дім: ввічливе прохання про допомогу вдома.

Тиждень 5. Більше самостійності. Завдання: менше підказок дорослих, більше опори на пам'ятки. Акцент: вибір рівня завдання (базовий/стандарт/поглиблений). Дім: план на 15 хв будь-якої навчальної справи.

Тиждень 6. Підсумок і перенос. Завдання: перевірити перенесення навичок на нові теми. Акцент: особиста ціль на наступний місяць. Дім: «1 крок щодня» на обрану тему.

Адаптації за рівнями інклюзивної підтримки. Вони будуються за принципом «мінімально достатньої допомоги».

Для другого рівня підтримки головне – не робити за учня те, що він може зробити сам: більше спиратися на письмові пам'ятки й приклади, давати право вибору формату пред'явлення результату, використовувати таймер як «нагадування про ритм», але без частих усних підказок.

Для третього рівня ми підсилюємо візуальну частину: алгоритми подаємо кроками на картках, завдання ділимо на короткі відтинки з проміжним «перевір себе», заздалегідь визначаємо роль у групі і підкріплюємо її короткою інструкцією («що саме роблю як координатор»).

Для четвертого рівня опора максимально конкретна: інструкції «крок за кроком», робота в парі з дорослим або надійним однокласником, мінімум перемикань між видами діяльності, окреме місце для зниження відволікань, часті короткі «паузи уваги». Важливо, що інтенсивність допомоги поступово

знижується, коли учень засвоює наступні кроки – ми переносимо підтримку з «усної підказки» у «опору на папері», а далі – у самоконтроль.

Опори та матеріали. Опори – це «видимі підказки», які замінюють зайві пояснення й роблять кроки прозорими. Вони економлять час на уроці, допомагають учням орієнтуватися та поступово переводять підтримку дорослих у самопідтримку. Опорами є такі, наприклад:

- пам'ятка теми (ключові поняття + 3 запитання «перевір себе»);
- картки-алгоритми до 6 кроків;
- ролі для груп і правила взаємодії;
- мовні формули для обговорення і запиту допомоги;
- візуальний таймер;
- шаблон «підсумок за 60 секунд»;
- стікер «потребую підказку».

Моніторинг і оцінювання ефективності. Оцінювання вибудовано так, щоб воно підсилювало навчання, а не заважало йому. Ми не використовуємо складних обчислень: фіксуємо прості, зрозумілі індикатори і дивимося, як вони змінюються з тижня в тиждень. На рівні уроку – короткий чек-лист для вчителя та асистента: чи була багатоканальна подача, чи проговорені критерії, чи відбулася ротація ролей, чи був підсумок і самооцінка «світлофор». Після уроку – лист спостереження на 3-5 пунктів: вчасний старт роботи, дотримання інструкцій, щонайменше одна ініціативна репліка, виконана роль у групі, завершення завдання у відведений час. Раз на місяць – короткий «check-in»: порівнюємо середні значення за інтегральними показниками, рахуємо частку учнів, які досягли порогового рівня участі, відмічаємо, що саме допомогло зрушенням (опора, формат, мікропрактика). Усі записи прості, займають мінімум часу і не впливають на підсумкові оцінки з предметів – вони служать лише для поліпшення організації уроків.

Міні-модулі соціальних умінь (щотижня, 10-15 хв). Міні-модулі – це короткі тренування «точно під задачу класу». Ми не читаємо лекцій, а відпрацьовуємо одну конкретну дію. Наприклад, «як попросити підказку»: демонструємо одну фразу, один невербальний сигнал і один крок самооцінки

після спроби. Далі – «підтримувальна репліка»: як помітити, що однокласник застряг, і як не критично запропонувати допомогу. Наступний модуль – «миримося швидко»: три кроки відновлення після мікроконфлікту («що сталося – кого торкнулося – що допоможе виправити ситуацію»). Окремо – «плануємо в парі»: домовляємося про ролі, хронометраж і кінцевий продукт. Фінальний модуль – «зміна ролей і підсумок»: що нового я навчився робити як координатор чи доповідач і як це допомогло нашій групі. Матеріали мінімальні: картки-ситуації, піктограми кроків і «корисні репліки» на видному місці. Завдання модулів – щоб потрібні слова і дії були під рукою саме в момент уроку.

Співпраця з батьками. Ми просимо батьків робити небагато, але регулярно. На старті коротко пояснюємо, що школа змінює порядок дій на уроці, і запрошуємо підтримати це вдома «малими порціями»: 10-15 хвилин візуального планування справи, одна завершена справа щодня, репетиція «мовних формул» у побутових ситуаціях («будь ласка, підкажи перший крок», «давай я допоможу тобі із...»). Раз на тиждень батьки пишуть 2-3 речення про те, що вдалося, і що було складно – цього цілком досить, щоб команда школи бачила реальну картину і не перевантажувала сім'ю анкетами. Якщо вдома з'являється маленький успіх (дитина сама розпочала завдання за планом або коректно попросила допомогу), ми обов'язково відзначаємо це на уроці – підкріплення працює найкраще, коли «замкнено коло» школа-дім.

Етичні засади реалізації. Програма розгортається тільки за письмовою згодою батьків або законних представників і за погодженням самого підлітка. Кожен має право відмовитися від участі в будь-який момент без пояснень і наслідків. Усі зібрані дані знеособлюються і використовуються лише для планування підтримки та узагальненого аналізу, а не для оцінок з предметів. Соціометричні процедури – виключно з позитивними номінаціями і без публічного обговорення в класі; ми уникаємо формулювань, які можуть образити, і ніколи не ранжуємо дітей за «популярністю». Під час групових завдань вчитель і асистент стежать, щоб допомога не перетворювалася на «виконання замість учня», а коментарі були доброзичливими і конструктивними. Якщо виникає напруження, застосовуємо короткі відновні скрипти, а при потребі

– звертаємося до шкільного психолога. Етичність для нас – не окремий документ, а щоденна практика поваги, добровільності та конфіденційності.

Як оцінюємо ефективність. Оцінювання має бути простим і корисним для педагогічних рішень. Ми спираємося на дворазові заміри і короткі спостереження, щоб бачити не цифри заради цифр, а реальні зміни у включеності й взаємодії. А саме:

- опитувальник «Сильні сторони і труднощі у дітей» (версія учня та інформанта);
- короткі шкали навчальної включеності (поведінкова, емоційна, когнітивна);
- листи спостереження (уроки й перерви). Порогове значення – 6,5 бала як орієнтир достатньої участі; рахуємо середні та відсоток учнів, що досягли порога; за потреби малюємо прості діаграми.

Координація. Регулярні короткі зустрічі допомагають «тримати курс»: оперативно ділитися спостереженнями, узгоджувати мікрозміни та підтримувати єдину мову в команді. А саме:

- Щотижнева 15-хвилинна зустріч учителя й асистента (що вдалося/що змінюємо).
- Раз на два тижні – додатковий збір із психологом/соцпедагогом для обговорення складних випадків і підбору точніших опор.

Перелік бланків для додатків. Готові бланки знижують навантаження на вчителя і роблять підтримку відтворюваною. Коли форми під рукою, команда швидко фіксує потрібні дані й переходить до дій, а не «застрягає» на оформленні.

- шаблон пам'ятки теми;
- картки-алгоритми;
- картки ролей;
- лист спостереження (урок/перерва);
- щотижневий чек-лист уроку;
- коротка анкета навчальної включеності (учень);
- коротка форма соціальної участі (вчитель);

- «світлофор» самооцінки;
- аркуш «домашні мікропрактики»;
- зразок письмової згоди батьків і погодження учня;
- поради для безпечної соціометрії.

Очікувані результати по завершенні 6 тижнів:

- учні швидше починають роботу і частіше доводять короткі завдання до кінця;
- більше ініціативних звернень по допомогу і підтримки однокласника під час спільної діяльності;
- ширше коло позитивних навчальних контактів;
- зростання частки учнів, які досягають порогового рівня навчальної та соціальної участі.

Щоб результати не «розсипалися», важливо м'яко перейти від інтенсивної підтримки до рутинного використання 1-2 ключових опор. Цей місяць – про перенесення відпрацьованих кроків у нові теми та зменшення підказок.

Залишаємо 1-2 основні опори (візуальний план і підсумок 60 с), зменшуємо підказки, переносимо відпрацьовані підходи у нові теми.