

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра дошкільної та початкової освіти

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ТА
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Кваліфікаційна робота здобувача

освітнього ступеня магістр
(бакалавр, магістр)

спеціальності: 013 Початкова освіта
(шифр і назва спеціальності)

освітньої програми: 013 Початкова освіта.
Інклюзивна освіта.
(назва освітньої програми)

Яковлева Тетяна Євгеніївна 
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

Керівник: доц.к.п.н.

Мірошніченко Ольга Вікторівна 
(науковий ступень, вчена звання, прізвище, ініціали)

Рецензент: Директор КНЗО "Українського
імені Т.Г.Шевченка" Ю.О.Головльов
(науковий ступень, вчена звання, прізвище, ініціали)

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти
(назва випускової кафедри)

протокол № 7 від «15» чуджів 2025 р.

Завідувач кафедри

[підпис] Ткачова Д.Г.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК
«26» чуджів 2025 р.

Оцінка 95 відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

[підпис] Гуменюк С.Р.
(підпис) (прізвище, ініціали)

АНОТАЦІЯ

Яковлєвої Теняни

Організація індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному класі

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 013 Початкова освіта. Освітня програма: «Початкова освіта. Інклюзивна освіта». Ізмаїльський державний гуманітарний університет. м. Ізмаїл, 2025.

Актуальність теми. Впровадження інклюзії в освітній простір України вимагає створення адаптивного середовища, що враховує когнітивні та психоемоційні особливості кожного учня. Забезпечення якісної освіти для дітей з особливими потребами можливе через поєднання стратегій індивідуалізації (робота з персональним профілем) та диференціації (робота з групами). Необхідність розробки дієвих механізмів інтеграції зазначених підходів у початковій школі зумовила вибір напряму дослідження.

Мета роботи – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов і методики реалізації індивідуалізованого та диференційованого навчання.

Об'єкт дослідження – процес організації навчання учнів у загальноосвітньому інклюзивному класі початкової школи. **Предмет** – педагогічні умови, форми, методи та прийоми реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів до навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Методологічна основа охоплює аналіз наукових джерел, порівняння, класифікацію, а також емпіричні методи: стандартизовані методики (TEIP, SDQ, BRIEF), спостереження та педагогічний експеримент.

Наукова новизна полягає у створенні моделі супроводу, що поєднує дидактичну адаптацію, рівневу диференціацію та взаємодію з родиною.

Перший розділ розкриває теоретичні засади. Розділено поняття «індивідуалізація» та «диференціація», визначено їхню роль в інклюзії. Проведено аналіз нормативної бази та міжнародного досвіду (США, ЄС), зокрема моделей універсального дизайну. Визначено, що індивідуалізація визначає стратегію, а диференціація виступає інструментом адаптації процесу.

Другий розділ висвітлює умови реалізації. Описано вплив когнітивних та емоційних факторів на успішність учнів з особливими потребами. Охарактеризовано роль команди супроводу та вчителя. Розглянуто методіку застосування змістової та рівневої диференціації в умовах класу.

Третій розділ містить результати дослідження. Виявлено специфічні потреби учнів (дефіцит виконавчих функцій, комунікативні бар'єри). Розроблено та впроваджено трикомпонентну модель:

- дидактичний блок – використання адаптованих конспектів уроків з візуальною підтримкою та алгоритмами.

- оцінний блок – система різнорівневих завдань (підтримуючий, основний, творчий рівні) для створення ситуації успіху.

- партнерський блок – залучення батьків через спеціальні пам'ятки з розвитку саморегуляції.

Результати повторної діагностики підтвердили ефективність моделі, зафіксовано покращення виконавчих функцій (планування, контроль) та зниження поведінкових проблем.

Практичне значення. Створені методичні матеріали (адаптовані завдання, рекомендації) можуть використовуватися вчителями початкових класів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, індивідуалізація, диференціація, особливі освітні потреби, початкова школа, модель супроводу, адаптація.

ABSTRACT

Yakovlieva Tetiana

Organization of individualized and differentiated learning in an inclusive classroom

Qualification work for obtaining a master's degree in the specialty 013 Primary Education. Educational program: "Primary Education. Inclusive Education." Izmail State University of Humanities. Izmail, 2025.

Relevance of the topic. The introduction of inclusion in the educational space of Ukraine requires the creation of an adaptive environment that takes into account the cognitive and psycho-emotional characteristics of each student. Providing quality education for children with special needs is possible through a combination of individualization (working with personal profiles) and differentiation (working with groups) strategies. The need to develop effective mechanisms for integrating these approaches in primary school determined the choice of the research direction.

The purpose of the work is to theoretically substantiate and experimentally verify the psychological and pedagogical conditions and methods for implementing individualized and differentiated learning.

The object of the study is the process of organizing the learning of students in a general education inclusive class in primary school. **The subject** is the pedagogical conditions, forms, methods, and techniques for implementing individualized and differentiated approaches to teaching students with special educational needs in an inclusive class.

The methodological basis covers the analysis of scientific sources, comparison, classification, as well as empirical methods: standardized techniques (TEIP, SDQ, BRIEF), observation, and pedagogical experiment.

The scientific novelty lies in the creation of a support model that combines didactic adaptation, level differentiation, and interaction with the family.

The first section reveals the theoretical foundations. The concepts of "individualization" and "differentiation" are separated, and their role in inclusion is

defined. An analysis of the regulatory framework and international experience (USA, EU), in particular universal design models, is conducted. It is determined that individualization defines the strategy, while differentiation acts as a tool for adapting the process.

The second section highlights the conditions for implementation. The influence of cognitive and emotional factors on the success of students with special needs is described. The role of the support team and the teacher is characterized. The methodology for applying content and level differentiation in the classroom is considered.

The third section contains the results of the study. The specific needs of students (deficit of executive functions, communication barriers) are identified. A three-component model has been developed and implemented:

- didactic block – the use of adapted lesson plans with visual support and algorithms.
- assessment block – a system of multi-level tasks (supportive, basic, creative levels) to create a situation of success.
- partnership block – involving parents through special reminders on developing self-regulation.

The results of the repeat diagnosis confirmed the effectiveness of the model, with improvements in executive functions (planning, control) and a reduction in behavioral problems.

Practical significance. The methodological materials created (adapted tasks, recommendations) can be used by primary school teachers.

Keywords: inclusive education, individualization, differentiation, special educational needs, primary school, support model, adaptation.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	9
ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	16
1.1. Сутність та дидактичне обґрунтування індивідуалізованого та диференційованого підходів в рамках сучасної педагогіки	16
1.2. Теоретичні основи інклюзивної освіти в початковій школі: цілі, принципи, нормативно-правове забезпечення	23
1.3. Аналіз зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду організації індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному освітньому середовищі.....	29
Висновки до першого розділу	32
РОЗДІЛ 2. УМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО І ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ	34
2.1. Психолого-педагогічні умови успішної реалізації індивідуального підходу до учнів з ООП у початковій школі.....	34
2.2. Організаційно-методичні особливості застосування диференціації у змішаному та інклюзивному класі: форми, методи, прийоми	39
2.3. Диференціація змісту, оцінювання та педагогічна взаємодія в інклюзивному класі	41
Висновки до другого розділу	46
РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: АВТОРСЬКА МОДЕЛЬ СУПРОВОДУ	49
3.1. Діагностика потреб учнів з ООП та аналіз педагогічних труднощів	49
3.2. Розробка авторської моделі індивідуалізованого супроводу учня з ООП в інклюзивному класі початкової школи	61

3.3. Апробація методичних матеріалів, створених на основі результатів дослідження.....	67
3.4. Рекомендації щодо ефективності впровадженої моделі та перспективи її використання у практиці інклюзивної освіти	76
Висновки до третього розділу	81
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ	96

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ООП – особливі освітні потреби;
- ІПР – індивідуальна програма розвитку;
- ІОТ – індивідуальна освітня траєкторія;
- ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр;
- НУШ – Нова українська школа;
- АДЗК – альтернативні та додаткові засоби комунікації;
- UDL – Universal Design for Learning (універсальний дизайн навчання);
- ІЕР – Individualized Education Program (індивідуалізована навчальна програма, США);
- IDEA – Individuals with Disabilities Education Act (Закон про освіту осіб з інвалідністю, США);
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури);
- UN CRPD – United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю);
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Європейська агенція з питань особливої та інклюзивної освіти).

ВСТУП

Актуальність теми. У контексті глобальних освітніх трансформацій, спрямованих на утвердження прав кожної дитини на якісну освіту, проблема організації індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному класі набуває особливої значущості. Інклюзивна освіта, як соціокультурний та педагогічний феномен, покликана забезпечити рівні можливості для всіх здобувачів освіти, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби (ООП), що потребує переосмислення традиційних підходів до навчання, їх адаптації та модернізації відповідно до індивідуальних потреб учнів.

Реалізація принципів інклюзії неможлива без науково обґрунтованих стратегій індивідуалізації та диференціації навчального процесу, які дозволяють враховувати як пізнавальні можливості учнів, так і їх соціально-емоційний стан, стилі навчання, темп засвоєння знань. Саме тому науковий інтерес до зазначеної проблематики останніми роками невпинно зростає, про що свідчать праці таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як О. Таранченко [45], Н. Софій [44], С. Лещенко [26], І. Богданова [4], М. Шеремет [52], Л. Флоріан [59], К. Томлінсон [73], Т. Лореман [64] та інші, які розглядали різні аспекти організації інклюзивного навчання, педагогічної підтримки дітей з ООП, дидактичні засади індивідуалізації та диференціації в освітньому середовищі.

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, проблема забезпечення ефективного поєднання індивідуалізованого та диференційованого підходів в умовах інклюзивного класу потребує подальших досліджень, зокрема в частині виявлення оптимальних форм і методів педагогічної взаємодії, розроблення адаптивних освітніх стратегій, удосконалення системи підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі, а також розробки ефективних інструментів оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП.

Таким чином, дослідження зазначеної проблеми має не лише теоретичну, а й прикладну цінність, оскільки безпосередньо впливає на якість надання освітніх послуг у сучасній школі та сприяє реалізації засад Нової української школи, спрямованої на створення інклюзивного, безпечного та мотивувального навчального середовища для кожного учня.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та окреслити психолого-педагогічні умови, організаційно-методичні засади і практичні підходи до ефективної реалізації індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному класі початкової школи.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних **завдань**:

1. Розкрити сутність понять індивідуалізація та диференціація навчання, обґрунтувати їх значення у контексті сучасної педагогіки та інклюзивної освіти.

2. Проаналізувати теоретичні засади інклюзивного навчання в початковій школі, зокрема його цілі, принципи та нормативно-правове забезпечення.

3. Дослідити вітчизняний та зарубіжний педагогічний досвід щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

4. Визначити психолого-педагогічні умови ефективної реалізації індивідуального підходу до учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі.

5. Охарактеризувати організаційно-методичні особливості застосування диференційованого навчання у змішаному та інклюзивному класі, з урахуванням форм, методів і педагогічних прийомів.

6. Провести діагностику освітніх потреб учнів з ООП та професійних труднощів педагогів в умовах конкретного інклюзивного класу.

7. Розробити авторську модель індивідуалізованого супроводу учня з ООП, що інтегрує дидактично-корекційний, диференційовано-оцінний та партнерсько-консультативний компоненти.

8. Апробувати розроблену модель та створені методичні матеріали (адаптовані конспекти, диференційовані завдання, пам'ятку для батьків) у практиці роботи інклюзивного класу.

9. Сформулювати рекомендації щодо ефективного впровадження моделі та окреслити перспективи її використання в інклюзивній освіті.

Об'єкт дослідження - процес організації навчання учнів у загальноосвітньому інклюзивному класі початкової школи.

Предмет дослідження - педагогічні умови, форми, методи та прийоми реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів до навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що впровадження авторської моделі індивідуалізованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі сприятиме підвищенню їх навчальних досягнень та адаптації у навчальному середовищі.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукових джерел (для вивчення фундаментальних підходів до індивідуалізації, диференціації, інклюзивної освіти), синтез (для узагальнення інформації та формування цілісного уявлення про інтеграцію підходів), узагальнення (для формулювання ключових педагогічних принципів), класифікація (при систематизації форм, методів диференціації), порівняння (для аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду);

- емпіричні: опитування (з використанням стандартизованих психолого-педагогічних методик: Шкали ефективності вчителя для інклюзивної практики (TEIP), Шкали «Сильні сторони і труднощі» (SDQ), Опитувальника для оцінки виконавчих функцій (BRIEF), Контрольного списку дитячої комунікації (CCC-2)), педагогічне спостереження (під час апробації моделі), аналіз продуктів діяльності учнів (виконання диференційованих завдань), педагогічний експеримент (апробація авторської моделі супроводу);

- методи обробки даних: кількісний аналіз (описова статистика: середнє, стандартне відхилення, мінімум, максимум; кореляційний аналіз за ранговим

коефіцієнтом Спірмена), якісний аналіз (інтерпретація діагностичних даних, аналіз зворотного зв'язку від педагогів), порівняльний аналіз (результатів первинної та повторної діагностики фокусних учнів).

Джерельна база дослідження. Джерельну базу дослідження становлять наукові публікації, монографії, матеріали конференцій, нормативно-методичні документи, що відображають сучасні підходи до організації інклюзивної освіти, зокрема в контексті участі батьків, професійної підготовки педагогів, морально-етичних і психолого-педагогічних засад навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Основну увагу приділено працям провідних українських науковців – А. Колупаєвої, О. Таранченко, які зробили суттєвий внесок у становлення теоретичних і практичних засад інклюзивного підходу. Дослідження також ґрунтується на актуальних міждисциплінарних напрацюваннях останніх років (2020–2025), опублікованих у фахових виданнях, офіційних методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України (2021, 2022).

Важливу роль відіграють джерела, що містять аналітичний огляд зарубіжного досвіду впровадження інклюзії (Н. Кравець [23], І. Малишевська [29], Л. Яценюк [55]), що дозволяє здійснити порівняльний аналіз та адаптацію найкращих практик до вітчизняного освітнього простору. Застосування широкого спектра джерел забезпечує комплексне висвітлення теми, з урахуванням історичної динаміки, сучасних викликів та перспектив розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Експериментальна база дослідження: Комунальний неприбутковий заклад освіти «Український ліцей з поглибленим вивченням іноземних мов імені Т. Г. Шевченка» Ізмаїльської міської ради Ізмаїльського району Одеської області, за адресою вул. Княгині Ольги, 1-А, в 4 класі з учнями з особливими освітніми потребами. Для розробки моделі супроводу було проведено опитування. Респондентами виступили батьки учнів з ООП, педагогічні працівники шкіл. Загальна кількість респондентів склала 26 осіб.

Апробація результатів дослідження була здійснена в ході роботи науково-практичних конференцій, а саме:

1. Міжнародній науково-практичній конференції «Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах» (15 квітня 2025 р., м. Суми);
2. X Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дошкільна освіта: від традицій до інновацій» (4 листопада 2025 р., м. Суми);
3. XI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Науковий пошук студентів та аспірантів XXI ст.: сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук» (20 листопада 2025 р., м. Ізмаїл).

Основні положення та висновки магістерської роботи були представлені в двох одноосібних публікаціях:

1. Яковлева Т. Сутність та дидактичне обґрунтування індивідуалізованого та диференційованого підходів в рамках сучасної педагогіки // Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15 квітня 2025 р.). Суми : ФОП Цьома С.П., 2025. С. 184–187.
2. Яковлева Т. Психолого-педагогічні умови ефективної реалізації індивідуалізованого підходу до учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі // Науковий пошук студентів та аспірантів XXI ст.: сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук: зб. матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 листопада 2025 р., м. Ізмаїл) (ще в друці)

Практична значущість отриманих результатів полягає в можливості застосування його результатів у практиці роботи вчителів початкових класів, асистентів вчителів та команд супроводу для організації ефективного індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному середовищі. Розроблена та апробована авторська модель індивідуалізованого супроводу, комплект адаптованих планів-конспектів уроків з ключових предметів, банк трирівневих диференційованих домашніх завдань та пам'ятка

для батьків можуть бути використані як готові методичні інструменти для підтримки учнів із ЗПР та іншими ООП. Матеріали дослідження також можуть слугувати основою для розробки програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань інклюзивної освіти.

Структура роботи визначена метою та завданнями дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновками до кожного з них, загальними висновками, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 145 сторінки, з яких 87 основного тексту. Список використаних джерел налічує 74 найменувань. Робота містить 11 таблиць та 8 рисунків; вміщує 18 додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність та дидактичне обґрунтування індивідуалізованого та диференційованого підходів в рамках сучасної педагогіки

Аналізуючи сучасну педагогічну літературу, варто констатувати, що понятійно-категоріальний апарат, який стосується індивідуалізованого та диференційованого навчання, є одним із ключових компонентів для розуміння сутності якісного освітнього процесу в умовах Нової української школи та інклюзивної освіти зокрема. І хоча обидва поняття часто вживаються разом або навіть ототожнюються у практиці викладання, вони мають відмінні смислові наповнення, що зумовлює потребу в чіткому термінологічному розмежуванні.

Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація спонукає розвиток самосвідомості, самостійності й відповідальності. Педагогічна підтримка полягає у спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри між учителем і учнем [50, с. 587].

Сьогодні в західноєвропейській та американській науково-педагогічній літературі містить безліч підходів стосовно визначення змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання». Здійснений аналіз вебсайтів, блогів та наукової літератури показує, що поняття «індивідуалізоване навчання» часто трактується по-різному. Воно нерідко ототожнюється з такими поняттями, як «диференційоване навчання», «адаптивне навчання», «персоналізоване навчання», «активне навчання». Отже, діячі західноєвропейської та

американської педагогіки, такі як Д. Басі [56], К.-Т. Лінднер і С. Шваб [63], С. Мартінес [66], М. Мавріч [68], С. Паппас [69] та інші, які по-різному тлумачать це поняття, що свідчить про його неоднозначність.

Проблеми індивідуалізації та диференціації навчання досліджували вітчизняні науковці, зокрема за такими напрямками теоретико-методологічні питання диференціації та індивідуалізації навчання Г. Васьківська [5], С. Гончаренко [7], В. Кремень [23], В. Кизенко [13], Л. Прядко [38]; особистісно орієнтований та індивідуальний підхід до навчального процесу як засадничий принцип індивідуалізації та диференціації навчання учнів Н. Арістова [27], О. Барановська [2], В. Кизенко [13], О. Малихін [28], Л. Шелестова [51]; умови реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходу в початковій школі О. Барановська [3], О. Савченко [40].

У вітчизняній педагогіці поняття індивідуалізації навчання А. Колупаєва та О. Таранченко розглядають як процес адаптації змісту, форм і методів навчання до індивідуальних особливостей учня [20, с. 41]. Визначальною ознакою цього підходу є орієнтація на особистість дитини, її освітні потреби, інтереси, здібності, а також на створення умов для розробки індивідуальної освітньої траєкторії. У контексті інклюзивної освіти індивідуалізація набуває статусу обов'язкової стратегії, яка дозволяє забезпечити доступність і якість навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) [12 с. 149].

Реалізація індивідуалізованого навчання обов'язково базується на індивідуальному підході [15, с. 105]. Індивідуальний підхід – це умова оптимізації процесу навчання. Його суть полягає в тому, щоб адаптувати навчання до рівня знань, умінь, навичок кожного учня, враховуючи особливості його засвоєння матеріалу або навіть певні стійкі риси характеру. Головним інструментом реалізації цього принципу є індивідуальні самостійні роботи, які застосовуються як дидактичний засіб організації самостійною діяльністю учнів на всіх етапах навчання [46, с. 47].

Натомість диференціація навчання (у широкому значенні) передбачає варіювання педагогічного впливу залежно від певних групових характеристик учнів: рівня підготовки, навчального стилю, темпу опанування матеріалу тощо. За визначенням С. Семак, диференційований підхід полягає у наданні учням завдань різної складності або з різними шляхами виконання, що сприяє досягненню спільних освітніх цілей [42, с. 244]. К. Томлінсон, одна з провідних зарубіжних дослідниць у цій сфері, підкреслює, що диференціація – це спосіб оптимізації навчання всіх учнів, а не лише сильних або слабших, шляхом врахування їхніх потреб у межах одного класу [20, с. 113].

На думку деяких учених, зокрема Л. Флоріан, К. Блек-Гокінз [59], Т. Лореман [64], диференціація в інклюзивному класі має розглядатися не як механічне поділення учнів на групи, а як гнучка, ціннісно орієнтована стратегія побудови змісту та форм навчання [16, с. 148]. Ми підтримуємо цю позицію, оскільки вона узгоджується з гуманістичною парадигмою освіти та ідеєю рівного доступу до знань незалежно від індивідуальних можливостей.

Загалом, проаналізувавши наукову літературу, присвячену досліджуваній проблематиці, ми дійшли висновку, що ключова відмінність між індивідуалізованим і диференційованим підходами полягає у масштабі та способі реалізації педагогічного впливу: перший спрямований на окрему особистість з урахуванням її унікальних потреб, другий – на групу учнів з подібними характеристиками. Водночас важливо наголосити на їхній взаємодоповнюваності: в умовах інклюзивного навчання ефективна диференціація неможлива без індивідуалізації, яка задає контекст, а індивідуалізація реалізується через диференційовані інструменти.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел свідчить, що чітке розуміння та науково обґрунтоване використання понятійно-категоріального апарату індивідуалізованого й диференційованого навчання є необхідною умовою для успішного впровадження інклюзивної освіти [39, с. 158]. Вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що подальші дослідження мають бути зосереджені не лише на уточненні термінології, а й на пошуку ефективних

моделей інтеграції обох підходів у шкільну практику, з урахуванням особливостей дітей з ООП та принципів педагогіки партнерства.

Розгляд психолого-педагогічних основ індивідуального підходу в освіті передбачає ґрунтовний аналіз закономірностей розвитку особистості учня, його пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мотиваційних установок та соціальної взаємодії в навчальному середовищі. В цьому контексті важливо згадати наукові засади індивідуального підходу, який обґрунтував ідею зони найближчого розвитку, що надалі була адаптована для потреб диференціації навчання, зокрема Л. Шелестова, О. Барановська [49, с. 17]. В українському освітньому дискурсі цю ідею продовжили дослідники А. Колупаєва, О. Таранченко які наголошують на важливості урахування індивідуального темпу засвоєння знань, рівня сформованості базових компетентностей, емоційного стану та адаптивних ресурсів дитини [20].

Психологічною передумовою для впровадження індивідуального підходу виступає визнання унікальності пізнавального стилю кожного учня. Зокрема, теорії множинного інтелекту Г. Гарднера [65] та емоційного інтелекту Д. Гоулмана [61] акцентують на різноманітті форм інтелектуального прояву дитини, підкреслюючи потребу у варіативності методів педагогічної взаємодії [34, с. 89]. На нашу думку, ефективна індивідуалізація навчання повинна не лише враховувати особистісні особливості, а й розвивати внутрішні ресурси дитини, стимулюючи її до самопізнання та самореалізації.

Педагогічна компонента індивідуального підходу виявляється насамперед у вибудові особистісно орієнтованої взаємодії між учителем і учнем. Як підкреслює К. Рейда, індивідуальний підхід не зводиться до модифікації навчального контенту – він передбачає інституціоналізовану підтримку учня в процесі його становлення як суб'єкта навчальної діяльності [39, с. 159]. У цьому контексті важливу роль відіграє педагогіка партнерства, що лежить в основі концепції Нової української школи та акцентує на взаємоповазі, довірі, відповідальності та співтворчості. Аналізуючи відповідні джерела, ми вважаємо, що ефективність індивідуального підходу прямо

залежить від рівня готовності педагога до рефлексивної та гнучкої взаємодії, яка враховує не лише освітні потреби, а й життєвий досвід, соціокультурний контекст і потенціал учня.

Таким чином, психолого-педагогічні засади індивідуалізації навчання утворюють міждисциплінарне поле, що об'єднує когнітивну психологію, теорію навчання, особистісно орієнтовану та інклюзивну педагогіку. Вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що застосування індивідуального підходу є не лише педагогічною технологією, а й філософією освітньої взаємодії, яка забезпечує реалізацію принципів гуманізації освіти, розвитку потенціалу кожної дитини та створення інклюзивного середовища, орієнтованого на успіх.

У контексті сучасної педагогіки диференціація навчання виступає як системно організований дидактичний принцип, що дозволяє оптимізувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних і групових відмінностей між учнями. Її зміст не обмежується лише адаптацією навчального матеріалу до різних рівнів підготовки, а включає цілу низку компонентів, серед яких варіювання методів, темпу, форм роботи та педагогічних прийомів. На думку А. Колупасової, диференціація є «не лише інструментом індивідуального підходу, а й умовою особистісного розвитку кожного учня в загальній освітній системі» [20; 36]. Ми погоджуємося з цією позицією, оскільки диференціація забезпечує не лише варіативність навчання, а й його справедливність, тобто надання кожному учню реалістичних можливостей для досягнення успіху.

Дидактичні принципи диференціації ґрунтуються на таких засадах, як доступність, науковість, свідомість і активність учнів, індивідуалізація навчального впливу та оптимізація освітніх стратегій. У сучасній науковій літературі, зокрема в працях С. Гончаренка, Н. Гавриш, С. Лещенко, виділяють кілька типів диференціації: змістову, рівневу, темпову, інтересоорієнтовану та стилістичну. Кожен із цих типів відповідає певним характеристикам учнів: когнітивним, мотиваційним, соціальним. Наприклад, рівнева диференціація дозволяє працювати з учнями різного ступеня сформованості навчальних

навичок, тоді як інтересоорієнтована враховує мотиваційні переваги та творчі нахили [16, с. 89]. У зарубіжній традиції, зокрема в концепції К. Томлінсона, це відповідає трьом ключовим параметрам диференціації: що вивчаємо (зміст), як вивчаємо (процес), і як учні демонструють вивчене (продукт) [73].

Форми реалізації диференціації в освітньому процесі є різноманітними: робота в малих групах за рівнем підготовки, індивідуальні завдання, змінні маршрути навчання, навчальні центри тощо. До ефективних методів диференційованого навчання, які отримали позитивну апробацію в інклюзивних класах, належать кейс-метод, проєктна діяльність, методи навчання у співпраці (кооперативне навчання), а також використання цифрових ресурсів із вбудованими функціями адаптації [43, с. 116]. При цьому особливе значення набуває підбір педагогічних прийомів, що дозволяють варіювати складність завдань, змінювати способи подання інформації, забезпечувати зворотний зв'язок на різних рівнях розуміння. Аналізуючи праці К. Рейда, а також Дж. МакЛескі і С. Воган, ми вважаємо, що педагогічна майстерність у контексті диференціації полягає не лише у вмінні ділити учнів за ознаками, а у створенні умов для максимальної педагогічної мобільності, тобто гнучкої й оперативної адаптації навчального процесу під запити класу в цілому та кожного учня зокрема [39, с. 159].

Аналіз теоретичних джерел свідчить, що диференціація, побудована на цілісній системі дидактичних принципів, є не просто засобом урізноманітнення навчального процесу, а потужним механізмом забезпечення інклюзивності, який сприяє розвитку особистісного потенціалу кожного здобувача освіти. Вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що ефективна реалізація диференціації потребує високої професійної рефлексії вчителя, наявності чіткої методичної бази та підтримки на рівні шкільної освітньої політики.

В умовах трансформації сучасної освіти на засадах інклюзії, дитиноцентризму та компетентнісного підходу, все більше уваги приділяється не лише індивідуалізації й диференціації, але й концепції персоналізованого

навчання, яка презентується як нова освітня парадигма, здатна інтегрувати індивідуальні освітні траєкторії з принципами соціального включення. Як стверджує К. Пейн (RAND Corporation), персоналізоване навчання – це така організація навчального процесу, за якої учні мають змогу просуватися у навчанні у власному темпі, на основі своїх сильних сторін, потреб, інтересів та прагнень, отримуючи підтримку, адаптовану до їхньої навчальної ситуації [53, с. 17]. У межах інклюзивної педагогіки ця концепція набуває особливого значення як механізм глибокого урахування людської різноманітності в освітньому середовищі.

Відмінність персоналізації від традиційної індивідуалізації полягає не лише в адаптації навчального матеріалу, а у зсуві фокусу з дії вчителя (що індивідуалізує) на активну участь учня у формуванні, плануванні й рефлексії власної освітньої траєкторії. Як зазначає Б. Брей, персоналізація не є просто набором дидактичних прийомів – це зміна ролей: учитель перестає бути єдиним джерелом знань, а стає фасилітатором, ментором, наставником, який створює умови для вибору, самовираження та самовизначення учня [58]. У межах інклюзивної освіти це означає не лише пристосування до обмежень, але й розвиток автономії учня з ООП у процесі взаємодії з навчальним середовищем.

В українському педагогічному дискурсі персоналізоване навчання ще перебуває на етапі концептуалізації, однак уже спостерігається тенденція до його активного впровадження, зокрема у практиках Нової української школи. О. Таранченко та І. Богданова підкреслюють, що персоналізація в умовах інклюзії передбачає не лише технічну адаптацію змісту, а й етичну адаптацію – тобто створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина відчуває свою цінність, має право на голос і здатна впливати на власне навчання [39, с. 159]. Це включає, зокрема, співрозробку цілей уроку, використання учнівських портфоліо, рефлексивних щоденників, елементів навчального коучингу.

Інклюзивна персоналізація як поняття вимагає особливої уваги. Вона поєднує глибоку адаптацію змісту та форм навчання із визнанням соціальної ролі дитини в освітньому процесі. Як наголошує Л. Флоріан, персоналізація в інклюзивному класі – це не створення окремих умов для «особливих» учнів, а конструювання гнучкої освітньої екосистеми, в якій усі учні можуть реалізовувати себе, незалежно від стартових можливостей [16, с. 144]. Ми вважаємо, що саме така модель дозволяє подолати межу між формальною інклюзією та глибоким освітнім включенням, забезпечуючи не лише доступ, а й рівні можливості для навчального прогресу, самореалізації, участі у прийнятті рішень і соціальній взаємодії.

Проаналізувавши теоретичні джерела та міжнародний досвід, ми дійшли висновку, що концепція персоналізованого навчання в сучасній інклюзивній педагогіці є перспективним напрямом, здатним розширити межі традиційної диференціації та індивідуалізації. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що впровадження персоналізованих стратегій у початковій школі потребує системного оновлення навчального середовища, методичного забезпечення, цифрової підтримки та переорієнтації вчителя на роль освітнього модератора, що працює у просторі між педагогікою розвитку й педагогікою підтримки.

1.2. Теоретичні основи інклюзивної освіти в початковій школі: цілі, принципи, нормативно-правове забезпечення

На різних етапах історичного розвитку підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами зазнавали суттєвих трансформацій. Первинною формою педагогічного реагування на специфіку розвитку таких дітей стала спеціальна освіта.

Спеціальна освіта передбачає навчання в окремих установах (спеціальних школах, класах, закладах-інтернатах), де освітній процес організовано з урахуванням нозологічних особливостей учнів, із залученням

дефектологів, логопедів, реабілітологів тощо. Вона забезпечує високий рівень методичної цілеспрямованості, системність корекційно-розвиткової роботи та адаптованість навчального змісту. Водночас, замкненість у спеціальному середовищі обмежує соціалізаційні перспективи, перешкоджає формуванню інклюзивних установок у суспільстві та суперечить засадам рівного доступу до освіти [12].

У цьому контексті інклюзивна освіта розглядається як еволюційно вища модель, що забезпечує навчання осіб з ООП у загальноосвітньому середовищі за умови індивідуалізації підходів, мультидисциплінарної підтримки та належного ресурсного забезпечення. Попри збереження значущості спеціальної освіти для окремих категорій дітей, інклюзивна парадигма визнається сучасною міжнародною спільнотою як більш прогресивна в контексті прав людини, педагогічної інтеграції та сталого розвитку освітнього простору.

Проблема організації та забезпечення інклюзивної освіти на належному рівні не втрачає своєї актуальності і викликає активний науковий інтерес з боку теоретиків та практиків. Зокрема, слід згадати таких дослідників, в коло наукових інтересів входила проблема соціалізації та навчання дітей з ООП в рамках інклюзії: І. Дорошко, О. Малихіна, Л. Туріщева [10], І. Мякушенко [11], А. Клочкова [14], В. Панченко [36].

Інклюзивна освіта в сучасному суспільстві постає як комплексне соціально-педагогічне явище, що поєднує в собі ідеї гуманізму, рівності, соціальної справедливості та права кожної дитини на якісну освіту незалежно від індивідуальних особливостей розвитку [22, с. 140-141]. Як концепція, інклюзія значно ширша, ніж просто інтеграція дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітній простір; вона передбачає системну зміну парадигми освіти – від стандартизованої до персоналізованої, від вибіркової участі до повноцінної залученості. У цьому контексті цілі інклюзивної освіти не зводяться лише до академічної підтримки учнів з ООП, а включають

розвиток толерантного, етичного, різноманітного й справедливого освітнього середовища [37, с. 84].

Визначення загальної мети інклюзивної освіти тісно пов'язане з міжнародними документами, такими як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006) [21], Саламанкська декларація (1994) [41], Цілі сталого розвитку ООН (2015) [48], які підкреслюють, що освіта має бути доступною, якісною і такою, що враховує потреби кожного учня [20, с. 15]. На їх основі українське законодавство також формулює стратегічні орієнтири інклюзивної освіти, серед яких – реалізація права дитини на освіту, розвиток її потенціалу, інтеграція в соціум, формування самостійності, позитивної самооцінки та компетентностей, необхідних для життя в демократичному суспільстві [34, с. 28]. Ми вважаємо, що інклюзивна освіта має бути спрямована не лише на корекцію чи компенсацію особливостей розвитку, а на максимальне розкриття особистісного й пізнавального потенціалу кожного учня.

У наукових працях Н. Софій [44], О. Таранченко, С. Лещенко, а також у концептуальних засадах реформування української школи («Нова українська школа», 2016) окреслено низку ключових завдань інклюзивної освіти. Серед них: забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів, адаптація освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб дитини, розвиток мультидисциплінарного супроводу, формування позитивного ставлення до різноманітності серед усіх учасників освітнього процесу [33, с. 185]. Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що до завдань інклюзивної освіти належать також зміна ролі вчителя – від транслятора знань до фасилітатора, партнера, координатора освітньої траєкторії учня, а також розвиток нових моделей взаємодії між учнями, які базуються на повазі, підтримці й співпраці [39, с. 157].

Отже, інклюзивна освіта має на меті не лише академічну інтеграцію учнів з ООП, а й глибшу трансформацію шкільної культури в бік відкритості, співчуття та педагогічної гнучкості. Вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що ефективне досягнення цілей і завдань інклюзії можливе лише за

умов цілісного бачення дитиноцентризму як основи шкільної освіти, активного залучення родини та соціальних інституцій, а також належної підготовки педагогів до роботи в умовах різноманітності [25, с. 368].

Загалом, принципи інклюзивної освіти становлять її концептуальне підґрунтя, яке визначає як стратегічні напрями розвитку, так і практичну організацію навчально-виховного процесу в загальноосвітньому просторі. Вони виступають етичними й педагогічними орієнтирами, що задають систему координат, у межах якої забезпечується рівність прав, можливостей і доступу до якісної освіти для всіх учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Отже, аналізуючи наукові, ми дійшли висновку, що система принципів інклюзії є багатоаспектною та динамічною, але її центральною ідеєю залишається гідність і цінність кожної дитини як повноцінного суб'єкта навчального процесу.

Одним із ключових принципів інклюзії є принцип рівного доступу до освіти, який забезпечується шляхом усунення бар'єрів – фізичних, психологічних, соціальних і педагогічних. Як підкреслює О. Таранченко, доступність в освіті означає не лише фізичну присутність дитини у класі, але й наявність умов для її реального залучення до навчання, спілкування, соціальної взаємодії [18]. У цьому контексті важливе значення має принцип адаптивності, який передбачає підлаштування навчального середовища під потреби дитини, а не навпаки. Ми вважаємо, що в умовах інклюзивного навчання саме адаптивність, як дидактична, так і організаційна, є основним інструментом реалізації рівності та результативності освітнього процесу.

Ще одним базовим положенням інклюзивного підходу є принцип поваги до різноманітності. Освіта в інклюзивному класі має визнавати, підтримувати і сприяти розвиткові різних форм пізнавальної активності, комунікації, емоційного реагування, культурної самобутності. На цьому наголошують як українські дослідники (С. Лещенко, І. Богданова), так і міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО [34, с. 21]. Не менш важливим є принцип партнерства – співпраці між учасниками освітнього процесу: педагогами, батьками,

асистентами вчителя, фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Така взаємодія забезпечує системність і узгодженість дій, а також підвищує ефективність реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня з ООП [39, с. 157].

Проаналізувавши наукову літературу, присвячену принципам інклюзії, ми дійшли висновку, що всі вони – рівність, гнучкість, повага до індивідуальності, активна участь, партнерство – мають бути не декларативними, а впровадженими на рівні щоденної педагогічної практики. Їх дотримання сприяє не лише успішності дитини з особливими потребами, але й загальному покращенню шкільного клімату, розвитку емпатії та солідарності в колективі. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що принципи інклюзивної освіти повинні не лише регламентувати, а й трансформувати освітній процес – від змісту й методів до ціннісних орієнтацій педагогів [37, с. 87].

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні є фундаментом для її практичного впровадження, інституційного розвитку та гарантованого захисту прав осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Еволюція законодавчої бази демонструє поступовий перехід від інтеграційної моделі до повноцінної інклюзивної системи, яка визнає різноманітність не як перешкоду, а як ресурс освітнього процесу. На нашу думку, цей перехід став можливим завдяки узгодженим діям держави, наукової спільноти, освітянської громадськості та міжнародних партнерів.

Ключовим етапом формування інклюзивного законодавства в Україні стало приєднання до міжнародних документів, що визначають права осіб з інвалідністю на рівний доступ до освіти, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (ратифікована Законом України № 1767-VI від 16 грудня 2009 р.), яка закріплює зобов'язання держави забезпечити доступну, якісну, інклюзивну освіту на всіх рівнях [37, с. 84]. Цей документ започаткував системні трансформації, які отримали подальший розвиток у національному законодавстві, зокрема в Законі України «Про освіту» (2017), що закріпив

право кожного здобувача освіти на навчання за індивідуальною освітньою траєкторією в інклюзивному середовищі [20, с. 32].

Подальший розвиток правових засад інклюзії відбувався через ухвалення ряду спеціалізованих нормативних актів. Зокрема, Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) деталізує механізми реалізації інклюзивного навчання, вводить поняття «команда психолого-педагогічного супроводу», розширює функції асистента вчителя та регламентує створення індивідуальних програм розвитку (ІПР) [34, с. 52]. Важливим кроком стала також постанова КМУ № 872 від 15 серпня 2011 року (у редакції 2021 року) «Про організацію інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти», яка забезпечила процедурну основу для відкриття інклюзивних класів та міжвідомчої взаємодії [30, с. 9].

Суттєву роль у розбудові інклюзивної системи освіти відіграють методичні рекомендації, листи МОН, а також документи, що регулюють діяльність Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), зокрема Положення про ІРЦ (затверджене постановою КМУ № 545 від 12 липня 2017 р.). Вони визначають роль ІРЦ у комплексному оцінюванні розвитку дитини, наданні психолого-педагогічного супроводу та рекомендацій щодо освітніх умов [30, с. 18]. Аналізуючи нормативно-правову базу, ми вважаємо її достатньо розвиненою для базового функціонування інклюзивної освіти, але такою, що потребує подальшої деталізації процедур, узгодженості між секторами та практичної адаптації на рівні шкільної політики.

Вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що нормативно-правова база інклюзивної освіти в Україні пережила якісну трансформацію від фрагментарних рішень до системного бачення інклюзії як державної політики. Водночас, на нашу думку, необхідним є подальше удосконалення законодавства у напрямі створення гнучких механізмів педагогічної адаптації, процедурного захисту прав дітей з ООП та підвищення рівня відповідальності освітніх закладів за реалізацію принципів інклюзії у практиці.

1.3. Аналіз зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду організації індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному освітньому середовищі

Вітчизняний педагогічний досвід щодо реалізації індивідуального підходу в інклюзивному навчанні є результатом тривалої еволюції освітніх підходів та їх адаптації до реалій нової соціокультурної парадигми, що визнає право кожної дитини на повноцінну участь у навчальному процесі [20, с. 38]. З часу системного запровадження інклюзивної освіти в Україні на початку 2010-х років (після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю), українські школи почали формувати власні моделі педагогічної взаємодії, в основі яких лежить індивідуальний підхід до навчання, виховання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

У вітчизняній науковій традиції питання індивідуалізації навчання у контексті інклюзивної освіти розглядали такі дослідники, як О. Таранченко, С. Лещенко, І. Богданова, Н. Софій, М. Шеремет, К. Рейка які наголошують, що ефективність освітнього процесу в інклюзивному класі залежить від здатності педагога створити для кожного учня індивідуальну освітню траєкторію, що базується на оцінці його сильних сторін, когнітивних можливостей, емоційно-вольової сфери та стилю навчання [39, с. 158]. На думку О. Таранченко, індивідуалізація в інклюзивному середовищі не є додатковим інструментом, вона є його структурною необхідністю, без якої неможливе досягнення цілей інклюзивної освіти [20, с. 63].

Практичне втілення індивідуального підходу реалізується через такі механізми, як розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР), залучення асистента вчителя, формування команди психолого-педагогічного супроводу, використання адаптивних навчальних матеріалів та альтернативних способів подачі інформації. На рівні загальноосвітнього закладу індивідуальний підхід конкретизується у доборі темпу навчання, модифікації завдань, наданні додаткових пояснень, дозуванні інформації та зміні форм оцінювання. Як

зазначають С. Лещенко та М. Шеремет, одним із успішних прикладів є використання карт розвитку дитини та регулярне проведення моніторингових зрізів, що дають змогу коригувати навчальний маршрут з урахуванням динаміки розвитку учня [43, с. 117].

Разом з тим, аналізуючи стан реалізації індивідуального підходу в українській шкільній практиці, ми змушені визнати наявність ряду викликів: обмежена підготовка педагогів до інклюзивної роботи, нерівномірне забезпечення шкіл необхідними ресурсами, недостатнє залучення батьків до розробки ІПР, а також формалізація індивідуалізації у деяких закладах. Ми вважаємо, що подолання цих бар'єрів можливе через розширення практикоорієнтованої підготовки вчителів, розвиток міжвідомчої співпраці та підтримку шкіл на рівні територіальних громад. Вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що хоча інституційні механізми індивідуального підходу вже закладено в українській освіті, подальша ефективність їх застосування залежить від якості педагогічної культури, управлінської волі та здатності освітньої системи працювати в умовах дитиноцентризму й педагогіки партнерства [25, с. 351].

Аналіз міжнародного педагогічного досвіду щодо організації диференційованого навчання в інклюзивному класі дозволяє виявити широкий спектр ефективних моделей, стратегій та інструментів, які демонструють високу результативність у країнах із розвиненими системами освіти, зокрема в країнах Європейського Союзу, США та Канаді [22, с. 141]. Незважаючи на розбіжності в законодавчих підходах, фінансуванні й культурних особливостях, усі ці країни об'єднує спільна ціннісна парадигма – визнання індивідуальної освітньої траєкторії як основної форми реалізації права на освіту в інклюзивному середовищі.

У країнах ЄС особливого поширення набула модель *universal design for learning (UDL)* – універсального дизайну навчання, що базується на ідеї доступності освітнього контенту для всіх здобувачів освіти. Згідно з підходами, розробленими в рамках проєктів Європейської комісії (EASNIE,

2018), диференціація тут здійснюється не лише через модифікацію змісту, а й через варіативність форм подання матеріалу, способів участі учнів у навчальному процесі та демонстрації результатів [55, с. 101]. Важливу роль відіграють технології мультисенсорного навчання, цифрові інструменти з адаптивними функціями, а також принципи ко-навчання, коли у класі працюють два педагоги (вчитель і спеціаліст зі спеціальної освіти), що дозволяє ефективно реалізовувати індивідуально-диференційовані стратегії.

У США концепція диференціації стала одним із базових компонентів інклюзивної політики після ухвалення Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), який гарантує розробку Individualized Education Programs (IEP) для всіх дітей з особливими потребами [29, с. 103]. Згідно з підходами К. Томлінсон – провідної американської дослідниці диференціації, навчання має відповідати потребам учня в трьох вимірах: зміст, процес, результат. У контексті інклюзивного класу це означає, що кожен учень залучається до єдиного навчального процесу, але з урахуванням власних особливостей у виконанні завдань, темпу навчання, рівня підтримки та способів оцінювання [55, с. 100]. Практика диференціації тут також активно поєднується з формативним оцінюванням, яке дозволяє виявляти поточні труднощі й оперативно коригувати навчальну траєкторію [22, с. 143].

Канада, зокрема провінції Онтаріо та Британська Колумбія, демонструє один із найвищих рівнів практичної реалізації інклюзії. Згідно з дослідженнями М. Шмокера та Л. Фленда, система освіти тут побудована на повазі до культурного різноманіття, з акцентом на створення індивідуальних планів підтримки, інклюзивного середовища та активного залучення батьків [22, с. 140]. Диференціація у канадських школах розглядається як динамічний процес, що враховує постійний моніторинг, педагогічну рефлексію та мультидисциплінарну взаємодію. Значну увагу приділено навчанню в малих групах, парному навчанню, адаптивному оцінюванню та використанню технологій доповненої реальності для учнів з порушеннями сприйняття [29, с. 105].

Проаналізувавши зарубіжний досвід, ми дійшли висновку, що ефективна диференціація в інклюзивному класі передбачає: (1) наявність гнучкої нормативної бази, яка гарантує індивідуальні освітні плани; (2) підготовку педагогів до роботи в умовах різноманітності; (3) системну міжпрофесійну взаємодію; (4) використання цифрових та інноваційних дидактичних засобів; (5) педагогічну рефлексію як основу для постійного вдосконалення освітніх практик. Вищевикладене дає нам підстави вважати, що українській системі освіти доцільно адаптувати ці елементи з урахуванням вітчизняного контексту, інституційних можливостей і ціннісних засад реформи «Нова українська школа».

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел, присвячених проблематиці індивідуалізованого та диференційованого навчання в умовах інклюзивної освіти, було встановлено, що сучасна педагогічна наука розглядає ці підходи як фундаментальні механізми забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуалізація та диференціація виступають не лише технологічними інструментами, а концептуальними принципами, що переосмислюють роль учня в навчальному процесі, акцентуючи на його потребах, можливостях, стилі навчання, мотиваційній структурі та культурному контексті.

З'ясовано, що індивідуалізований підхід передбачає персоналізацію освітньої траєкторії дитини, а його психолого-педагогічне обґрунтування базується на положеннях конструктивістських, гуманістичних і когнітивних теорій розвитку. Диференційоване навчання, у свою чергу, репрезентує систему педагогічних дій, спрямованих на адаптацію змісту, форм, методів і прийомів навчання до різнорівневих характеристик учнівського контингенту.

Обидва підходи не є взаємовиключними, а навпаки тісно пов'язані між собою, утворюючи інтегративну модель підтримки учнів в інклюзивному класі.

Аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні показав наявність цілісної законодавчої основи, що формалізує право кожної дитини на індивідуальну освітню траєкторію та визначає інструменти її реалізації (ІПР, команда супроводу, асистент вчителя тощо). Водночас, окреслено потребу в подальшій конкретизації процедур та методичному забезпеченні реалізації індивідуального підходу в повсякденній педагогічній практиці.

У процесі компаративного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду встановлено, що провідні країни світу (США, Канада, країни ЄС) впроваджують диференціацію на основі універсального дизайну навчання, гнучких моделей підтримки, технологічних інновацій та формативного оцінювання. В Україні ж, попри позитивну динаміку, зберігаються виклики, пов'язані з підготовкою кадрів, варіативністю методик і ресурсним забезпеченням. Проте вітчизняна освітня система демонструє потенціал до якісного розвитку завдяки стратегічним реформам і активному залученню наукової та педагогічної спільноти.

Отже, проаналізовані теоретичні джерела дають підстави стверджувати, що організація індивідуалізованого та диференційованого навчання є ключовою умовою реалізації інклюзивної парадигми освіти. Вона потребує системного підходу, методичної підтримки педагогів, міжпрофесійної взаємодії та нормативної стабільності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення конкретних практик, розроблення адаптивних освітніх моделей і формування механізмів оцінювання ефективності впроваджених підходів у контексті початкової школи.

РОЗДІЛ 2. УМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО І ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

2.1. Психолого-педагогічні умови успішної реалізації індивідуального підходу до учнів з ООП у початковій школі

Реалізація індивідуального підходу до навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у початковій школі неможлива без всебічного врахування особливостей їхнього когнітивного профілю та емоційно-вольової сфери. Саме ці характеристики визначають не лише потенціал дитини до навчальної діяльності, а й типи педагогічної підтримки, які вона потребує.

В цьому контексті важливо уточнити зміст поняття «освітні труднощі». За визначенням МОН освітні труднощі – це «труднощі, які впливають на процес здобуття дошкільної освіти та рівень результатів навчання осіб відповідного року навчання у відповідному закладі освіти» [31].

На думку О. Таранченко, ефективне інклюзивне навчання передбачає не просто адаптацію освітнього середовища, а й глибоке розуміння індивідуальних механізмів сприйняття, переробки, збереження та відтворення інформації кожним учнем [20, с. 89]. Такий підхід набуває особливої актуальності в умовах початкової школи, де відбувається інтенсивне формування когнітивних структур і закладається основа майбутньої навчальної автономії.

Когнітивний профіль дитини з ООП охоплює такі компоненти, як обсяг уваги, швидкість мислення, рівень розвитку пам'яті, мовлення, абстрактного й наочно-образного мислення, а також навички саморегуляції. Важливою є диференціація між загальним інтелектуальним рівнем та специфічними когнітивними порушеннями (наприклад, дислексія, дизграфія, порушення слухової або зорової перцепції), які можуть не впливати на інтелект загалом, але значною мірою ускладнюють навчальну діяльність. Як зазначає М.

Шеремет, недостатнє урахування таких характеристик призводить до хибного трактування навчальних труднощів як ознаки низької здатності до навчання, що формує викривлені педагогічні очікування і, як наслідок, знижує мотивацію дитини [43, с. 116]. Ми вважаємо, що сучасна інклюзивна педагогіка має ґрунтуватися на принципі «навчати, виходячи з сильних сторін», а не через компенсацію слабкостей.

Не менш важливим компонентом індивідуального підходу є врахування емоційно-вольової сфери, яка суттєво впливає на здатність дитини включатися в навчальну діяльність, долати труднощі, встановлювати міжособистісні зв'язки та формувати позитивну «Я-концепцію». Як зазначають С. Лещенко та І. Богданова, діти з ООП часто демонструють високу тривожність, нестійкість самооцінки, труднощі у вираженні власних емоцій або регуляції афекту, що потребує створення психологічно безпечного освітнього середовища [39, с. 158]. У початковій школі, яка виконує функцію соціалізації та емоційної стабілізації, вчитель виступає не лише носієм знань, а й важливою фігурою емоційної підтримки [32, с. 97]. Ефективне навчання дітей з ООП можливе лише за умов, коли в освітньому процесі активно інтегруються прийоми розвитку емоційного інтелекту, вправи на релаксацію, формування навичок саморегуляції та підтримки мотиваційної сфери [3, с. 13].

Аналізуючи наукову літературу, присвячену проблематиці навчання дітей з ООП, ми дійшли висновку, що урахування когнітивного та емоційно-вольового профілю дитини має здійснюватися не епізодично, а системно – через індивідуалізацію завдань, ритму та форм роботи, створення адаптивного зворотного зв'язку, надання часу на саморефлексію та формування внутрішньої мотивації до навчання [8, с. 151]. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що педагогічна ефективність у роботі з дітьми з ООП прямо залежить від вміння вчителя поєднувати дидактичну компетентність із глибоким психологічним розумінням дитини та гнучкістю у виборі навчальних стратегій, що відповідають її індивідуальному профілю розвитку.

Однією з ключових умов успішної реалізації індивідуального підходу до учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у початковій школі є ефективна діяльність команди психолого-педагогічного супроводу. У межах інклюзивної моделі освіти така команда виконує не лише консультативно-діагностичну функцію, а й виступає провідним механізмом координації міждисциплінарної підтримки, формування, впровадження та моніторингу індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) дитини. Як зазначає Н. Софій, команда супроводу є основною ланкою в забезпеченні цілісності й системності педагогічного процесу в інклюзивному класі, де навчальні, психологічні та соціальні аспекти є невід'ємними складовими розвитку дитини [44, с. 91].

Склад команди супроводу визначено нормативними документами, зокрема Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), а також постановою КМУ № 872 (у редакції 2021 року), де передбачено обов'язкову участь таких фахівців, як учитель інклюзивного класу, асистент вчителя, практичний психолог, логопед, дефектолог (за потреби), представник адміністрації закладу, а також батьки дитини [30, с. 11]. Участь кожного з них є не формальною, а функціонально важливою, оскільки саме мультидисциплінарність дозволяє врахувати повний спектр потреб учня – від когнітивних і мовленнєвих до емоційно-поведінкових і соціальних. Ми вважаємо, що ефективна команда супроводу – це не лише група фахівців, а узгоджене середовище співпраці, де кожен учасник виконує свою унікальну функцію в межах колективної відповідальності за динаміку розвитку дитини.

Однією з основних функцій команди є розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка є інструментом реалізації ІОТ. Як підкреслює О. Таранченко, ІПР – це не статичний документ, а динамічний, цілеспрямований процес педагогічної взаємодії, який має бути постійно переглядатися й адаптуватися відповідно до змін у розвитку учня [19; 20]. Команда супроводу має забезпечити не лише фахове обґрунтування змісту ІПР, але й створити реальні умови для її реалізації в освітньому середовищі. Це передбачає, зокрема, адаптацію методик навчання, модифікацію дидактичних матеріалів,

забезпечення безбар'єрного доступу до ресурсів, надання психологічної підтримки, моніторинг результатів, а також регулярну взаємодію з родиною учня [6, с. 64].

Проаналізувавши наукову та практичну літературу, ми дійшли висновку, що ефективна робота команди супроводу потребує не лише професійної компетентності її членів, але й наявності чітких організаційних структур, спільного бачення цілей, довіри та взаємоповаги між учасниками [43, с. 116]. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що саме командна модель супроводу – це критично важливий елемент системи індивідуалізації в інклюзивному класі, що забезпечує не лише формальне дотримання принципів інклюзії, а й реальну підтримку дитини в її розвитку, соціалізації та академічному зростанні.

Ефективна реалізація індивідуального підходу до учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у початковій школі безпосередньо залежить від рівня сформованості професійної компетентності педагога. У контексті інклюзивної освіти компетентність учителя постає не лише як сукупність знань, умінь і навичок, але як інтегративне поєднання педагогічної майстерності, етичної відповідальності, емоційної чутливості та готовності до постійного самовдосконалення. Як підкреслює М. Шермет, учитель в інклюзивному класі має діяти у полі підвищеної педагогічної складності, де об'єднуються різнорівневі освітні запити, міжособистісна взаємодія та необхідність гнучкого реагування на індивідуальні потреби учнів [20, с. 92].

Сучасні наукові джерела особливу увагу акцентують на тому, що професійна компетентність учителя інклюзивного класу включає кілька взаємопов'язаних компонентів: дидактичний, психолого-педагогічний, комунікативний, рефлексивний та етико-ціннісний. Дидактична компетентність виявляється у здатності добирати й адаптувати навчальний зміст до потреб конкретних учнів, проектувати індивідуальні освітні траєкторії, використовувати диференційовані та інтерактивні методи навчання [24, с. 155]. Психолого-педагогічна компетентність забезпечує вчителю

розуміння механізмів розвитку дітей з ООП, дозволяє застосовувати методи підтримки, мотивації, створення комфортного середовища. Комунікативна компетентність включає вміння ефективно взаємодіяти з учнями, батьками, асистентами вчителя та членами команди супроводу [6, с. 61].

Особливої ваги в умовах інклюзії набуває рефлексивна компетентність, що передбачає здатність педагога критично осмислювати власні професійні дії, аналізувати їхній вплив на розвиток дитини, виявляти педагогічні помилки та шукати шляхи вдосконалення. У наукових працях Л. Шульман та Д. Шона підкреслюється, що педагог інклюзивної школи має виступати не як виконавець інструкцій, а як рефлексивний практик, який постійно адаптує освітню практику до реального контексту класу [29, с. 104]. В українському контексті ці підходи відображені в професійному стандарті вчителя початкової школи (2020), де компетентність у сфері інклюзивної освіти визнається обов'язковим компонентом професійного профілю [30, с. 14].

На нашу думку, визначальним чинником у формуванні професійної компетентності є мотивація педагога до роботи в інклюзивному середовищі. Лише за умови прийняття цінностей інклюзії, розуміння важливості педагогіки підтримки та готовності до міждисциплінарної взаємодії можна говорити про справді ефективну реалізацію індивідуального підходу. Дослідження Т. Бут показують, що інклюзивна школа – це передусім спільнота навчання і співпраці, і роль учителя тут полягає не тільки в управлінні навчальним процесом, а й у фасилітації розвитку кожного учня як члена освітньої спільноти [29, с. 106].

Проаналізувавши наукові джерела, ми дійшли висновку, що професійна компетентність учителя початкових класів є базовою умовою впровадження ефективного індивідуального підходу в інклюзивному навчанні. Вона потребує не лише якісної початкової підготовки, а й постійного оновлення в умовах безперервного професійного розвитку, підвищення кваліфікації, участі у професійних спільнотах і програмному супроводі з боку закладу освіти. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що педагогічна готовність до

інклюзивної практики має розглядатися не як вузькопрофільна компетенція, а як невід'ємна складова професійної ідентичності сучасного вчителя.

2.2. Організаційно-методичні особливості застосування диференціації у змішаному та інклюзивному класі: форми, методи, прийоми

У контексті інклюзивної освіти та змішаного навчального середовища питання вибору та реалізації форм організації навчального процесу набуває ключового значення. Саме форми організації навчання виступають структурною основою, в межах якої реалізуються дидактичні цілі, методи і засоби педагогічного впливу, а також забезпечується варіативність освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. На думку А. Колупаєвої, форма організації навчання є не лише зовнішнім способом упорядкування діяльності учнів і вчителя, а й чинником, що впливає на темп засвоєння матеріалу, глибину осмислення знань і рівень участі кожного учня у навчальному процесі. В умовах інклюзії це твердження набуває особливої ваги [34, с. 57].

Інклюзивне середовище вимагає гнучкого підходу до форм організації навчання, який враховує рівень розвитку учнів, їхні когнітивні, комунікативні та емоційно-вольові характеристики. Як зазначають О. Таранченко та Н. Софій, важливою умовою ефективної організації навчального процесу є можливість поєднання індивідуальної, парної, групової та фронтальної форм роботи з акцентом на адаптацію до конкретних потреб класного колективу [20, с. 44]. Наприклад, при роботі з учнями, які мають труднощі в опануванні письма чи читання, доцільним є застосування індивідуальної форми навчання, яка передбачає роботу в зручному темпі, використання спеціальних засобів (планшети, піктограми, інтерактивні дошки) та дидактичних матеріалів, що відповідають когнітивному профілю учня [12, с. 150].

Групова форма навчання, особливо у варіаціях гетерогенних або гомогенних груп, має високу цінність для інклюзивного класу, оскільки сприяє соціальній інтеграції, розвитку співпраці, підтримці учня з боку однолітків. Ми вважаємо, що навчання в малих змішаних за рівнем підготовки групах – це ефективний інструмент диференціації, що дозволяє кожному учневі реалізувати свій потенціал, водночас розвиваючи навички емпатії, взаємодії та взаємонавчання. У зарубіжній практиці (зокрема в Канаді, Фінляндії, Нідерландах) активно застосовується стратегія peer tutoring – взаємонавчання, що базується на принципі педагогічного партнерства між дітьми [22, с. 143]. Українські дослідники, зокрема Л. Смерчак та М. Гаврилишин, також підтверджують ефективність цієї форми як елементу соціальної підтримки та природного механізму корекції навчальних труднощів [43, с. 117].

У змішаному навчальному форматі, який поєднує традиційне навчання з елементами дистанційного, виникають нові можливості для персоналізації освітнього процесу. Використання моделей ротації за станціями, перевернутого класу, гнучкої траєкторії дає змогу організувати навчання відповідно до індивідуального темпу засвоєння знань, доступу до цифрових ресурсів і рівня самостійності учня [29, с. 106]. Особливе значення має так званий гнучкий графік доступу до завдань, коли учень самостійно (або за підтримки вчителя) обирає послідовність виконання навчальних дій. Це не лише формує відповідальність, а й забезпечує психологічний комфорт, особливо важливий для дітей з ООП [12, с. 153].

Аналізуючи наукову та методичну літературу, ми дійшли висновку, що ефективно використання форм організації навчання з урахуванням індивідуальних потреб учнів є не лише технічною умовою диференціації, а й складовою педагогічної філософії інклюзії. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що формальна різноманітність форм навчання має переростати у змістову, спрямовану на забезпечення кожній дитині умов для навчання, зростання, самовираження та соціальної реалізації в межах класного колективу.

Узагальнення організаційно-методичних особливостей застосування диференціації у змішаному та інклюзивному класі створює підґрунтя для виокремлення змістових і оцінювальних стратегій, спрямованих на індивідуалізацію навчання учнів з ООП.

2.3. Диференціація змісту, оцінювання та педагогічна взаємодія в інклюзивному класі

Спираючись на окреслені у підрозділі 2.2 форми та організаційно-методичні підходи до диференціації, доцільно розглянути змістовий і оцінювальний виміри індивідуалізації навчання. Саме вони безпосередньо пов'язують дидактичні рішення вчителя з реальними освітніми потребами учнів з ООП та можливостями відстеження їх особистісного прогресу.

У практиці інклюзивного та змішаного навчання реалізація диференціації змісту навчання виступає одним із ключових методичних інструментів забезпечення освітньої рівності й досягнення особистісного прогресу кожного здобувача освіти. Диференціація змісту передбачає адаптацію навчального матеріалу до рівня готовності, інтересів, пізнавальних стилів, можливостей і потреб учнів, що є особливо актуальним для інклюзивного класу, де навчальний контингент характеризується високою варіативністю. Як підкреслюють Л. Яценюк та Р. Козак, зміст навчання повинен бути не єдиним і фіксованим, а багаторівневим, відкритим до змін і модифікацій, які зумовлені реальним профілем учня [55, с. 100]. На нашу думку, саме диференціація змісту є тим рівнем педагогічної діяльності, де дидактична гнучкість трансформується у педагогічну чутливість.

У межах методичних підходів до диференціації змісту виокремлюють рівневу, інтересоорієнтовану, темпову та стилістичну модифікації. Рівнева диференціація реалізується через подання навчального матеріалу в різному ступені складності – від базового до розширеного. Наприклад, у початковій школі це може бути застосовано у вигляді завдань з варіативною кількістю

кроків, наявністю чи відсутністю підказок, різними рівнями абстрагування. Інтересоорієнтована диференціація враховує особисті нахили дитини, її захоплення, життєвий досвід і може виявлятися у формуванні навчальних ситуацій, що є значущими та привабливими для конкретного учня. Як зазначає Л. Наконечна, саме такий підхід активізує внутрішню мотивацію, що є рушієм ефективного навчання в інклюзивному класі [33, с. 186].

У зарубіжній педагогіці активно впроваджується концепція *curriculum compacting* – ущільнення навчального змісту для учнів, які вже опанували певні елементи теми, що дозволяє уникнути повторень і перевантаження, водночас спрямовуючи ресурси на підтримку слабших учнів. Це поєднується з підходами *tiered assignments* – поетапних завдань, що дають змогу учням демонструвати знання на різних рівнях складності [29, с. 104]. Українські дослідники, зокрема О. Таранченко, А. Колупаєва, В. Панченко, С. Семак акцентують на необхідності застосування змістової модифікації, яка не зводиться до спрощення матеріалу, а передбачає його трансформацію з урахуванням цілей і можливостей учня, зокрема через візуалізацію, скорочення обсягу, зміну форматів подачі, підбір прикладів і аналогій, що відповідають життєвому досвіду дитини [20; 17; 42].

Зміст навчання в інклюзивному класі також має бути узгоджений із індивідуальною програмою розвитку (ІПР) дитини з ООП, що є обов'язковим компонентом реалізації її освітньої траєкторії. У цьому контексті методичні підходи мають враховувати рекомендації команди супроводу, висновки ІРЦ, а також дані формативного оцінювання [30, с. 15]. На нашу думку, особливої уваги потребує створення навчальних матеріалів, адаптованих до потреб різних категорій учнів – із порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мовленнєвого розвитку тощо. Залучення ІКТ у цьому процесі значно підвищує можливості вчителя щодо варіативності змісту через використання інтерактивних платформ, цифрових симуляцій, адаптивних освітніх ресурсів [29, с. 106].

Аналіз теоретичних і практичних джерел дає нам підстави зробити висновок, що диференціація змісту навчання є методично складним, але надзвичайно перспективним напрямом інклюзивної педагогіки. Вона потребує високого рівня професійної майстерності вчителя, готовності до творчого пошуку та постійної взаємодії з командою супроводу. Вищевикладене свідчить про необхідність створення методичних рекомендацій та ресурсних банків адаптованого змісту, які будуть орієнтовані не лише на «типові труднощі», а на реальне розмаїття учнівських потреб у сучасному інклюзивному класі.

Оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі є не лише інструментом педагогічного контролю, але й засобом підтримки, мотивації, корекції й розвитку кожного учня, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби (ООП). У межах диференційованого підходу оцінювання набуває особливого значення, оскільки саме воно дозволяє виявити ефективність адаптованого освітнього впливу, визначити зону найближчого розвитку дитини та надати зворотний зв'язок, який спрямовує подальше навчання. Як зазначає О. Таранченко, оцінювання учнів з ООП має бути не порівняльним (у співвідношенні з нормою), а орієнтованим на особистісний прогрес – тобто відображати динаміку розвитку конкретного учня в контексті його індивідуальної освітньої траєкторії [20, с. 106].

Методичні підходи до адаптивного оцінювання в інклюзивному класі передбачають варіативність форм, критеріїв і способів фіксації результатів. Зокрема, в практиці початкової школи з учнями з ООП доцільним є застосування формативного оцінювання, що дозволяє виявляти та аналізувати проміжні результати, виявляти потреби в додатковій підтримці, забезпечувати позитивну мотивацію до навчання. Як свідчать дослідження Л. Флоріан та Д. Лорман, адаптивне оцінювання має базуватися на принципах: гнучкості, справедливості, прозорості, емпатійності та залученості [22, с. 142]. Це означає, що дитина не лише повинна знати, за що її оцінюють, але й брати

участь у встановленні критеріїв оцінювання, відчувати повагу до своїх зусиль, навіть якщо результат не відповідає стандартам загальної програми.

Одним із важливих напрямів є модифікація та адаптація критеріїв оцінювання. Вона полягає у зміні акцентів: замість оцінки «результату» як такого – акцент на процес, зусилля, ступінь самостійності, зростання щодо попередніх досягнень. Як підкреслює А. Колупаєва, оцінювання в інклюзивному класі має бути нормативно-індивідуалізованим, тобто відповідати не лише загальним вимогам державного стандарту, а й особистим орієнтирам учня з ООП, визначеним у його індивідуальній програмі розвитку (ІПР) [16, с. 84]. Саме ІПР, як інтегральний документ, фіксує вихідні дані, цілі, показники успішності, рівні підтримки та очікувану динаміку, що дає змогу оцінювати дитину не порівняльно, а контекстуально [30, с. 42].

Особливої актуальності набуває використання альтернативних форм оцінювання – навчального портфолію, рефлексивних щоденників, графічних індикаторів прогресу, усної самопрезентації результатів, педагогічного спостереження, чек-листів тощо. У поєднанні з цифровими засобами (інтерактивні платформи, адаптивні тести, онлайн-щоденники) ці форми забезпечують збір даних про навчальний прогрес учня в різних формах вираження [12, с. 151]. Ми вважаємо, що саме багатоканальність оцінювання дозволяє врахувати різні стилі пізнавальної діяльності й компенсувати труднощі, що пов'язані з комунікативними, мовленнєвими або сенсорними порушеннями [8, с. 15].

Проаналізувавши теоретичні засади та практичний досвід, ми дійшли висновку, що адаптивне оцінювання в системі диференційованого навчання є не просто методикою, а педагогічною філософією, спрямованою на підтримку розвитку, а не оцінювання відповідності. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що впровадження ефективних механізмів оцінювання учнів з ООП має спиратися на міждисциплінарну взаємодію, методичну рефлексію вчителя, використання цифрових інструментів і переосмислення мети оцінки як ресурсу для зростання, а не як засобу ранжування [29, с. 106].

В інклюзивному класі педагогічна взаємодія набуває особливого значення як ключовий інструмент створення безпечного, підтримувального й ефективного освітнього середовища. Її специфіка полягає в необхідності врахування комунікативного та соціального різноманіття учнів, що зумовлює потребу в розробці й застосуванні гнучких стратегій, здатних забезпечити як доступність навчального змісту, так і психологічну комфортність освітнього процесу [9, с. 93]. Ми вважаємо, що ефективна педагогічна взаємодія в інклюзивному середовищі має не лише інформативний, але насамперед регулятивний, емоційно підтримувальний і мотиваційний характер.

Згідно з дослідженнями Л. Флоріан, А. Аврамідіс, а також українських педагогів О. Таранченко та А. Колупаєвої, основною умовою успішної взаємодії в інклюзивному класі є побудова партнерських відносин, заснованих на довірі, повазі до гідності учня та визнанні його активної ролі в навчальному процесі [16, с. 127]. Педагог має демонструвати не авторитарність, а фасилітаційність, не контролювати кожну дію учня, а створювати умови для його включеності, автономії та ініціативи. Це передбачає не лише добір адекватних дидактичних інструментів, а й формування моделі комунікації, яка стимулює позитивне емоційне тло та соціальну безпеку. Стратегії активного слухання, емпатійного реагування, техніки «відкритих запитань», позитивного перефразування – усе це має бути вплетене у структуру щоденної педагогічної практики [20, с. 77].

Особливої уваги потребує робота з учнями з комунікативними порушеннями, порушеннями мовлення або розладами аутистичного спектру. В таких випадках педагогічна взаємодія має спиратися на альтернативні та додаткові засоби комунікації (АДЗК), зокрема: піктограми, жести, комунікативні картки, візуальні розклади, таймери, емоційні шкали [35, с. 391]. Застосування цих засобів не лише забезпечує функціональне включення дитини у спільну діяльність, але й сприяє розвитку саморегуляції та самовираження. На нашу думку, комунікація в інклюзивному класі не повинна бути одномовною, лінійною чи односторонньою – вона має бути

поліваріативною, багатоканальною і відкритою до адаптації під особливості кожного учня.

Не менш важливою складовою є створення умов для горизонтальної взаємодії між учнями, що досягається через організацію спільної діяльності, взаємонавчання, роботу в парах та малих групах. Як показує досвід країн ЄС та Канади, моделі «peer mentoring» та «cooperative learning» дають змогу не лише посилити академічну підтримку учнів з ООП, а й розвивати в усіх учасників процесу емпатію, соціальну відповідальність і навички продуктивного діалогу [55, с. 101]. Успішні практики вказують на важливість формування «культури прийняття», в якій кожен учень, незалежно від особливостей, відчувається залученим, потрібним і здатним бути активним учасником навчального процесу [1, с. 259]. Ми вважаємо, що формування такої культури можливе лише за умови щоденного застосування учителем стратегій, які не лише інформують, а й натхненно підтримують – через мову, інтонацію, міміку, уважність до зворотного зв'язку.

Проаналізувавши наукову літературу та практичні рекомендації, ми дійшли висновку, що педагогічна взаємодія в інклюзивному класі має будуватися на принципах відкритої комунікації, взаємоповаги, емпатії й гнучкості. Вищевикладене дає нам підстави стверджувати, що саме взаємодія як процес, а не лише метод чи технологія, є основою реалізації диференціації, індивідуалізації та глибокого включення кожної дитини в навчальне середовище [39, с. 158]. В умовах інклюзії вчитель стає не транслятором знань, а модератором простору можливостей, у якому педагогіка підтримки поєднується з педагогікою розвитку.

Висновки до другого розділу

У процесі аналізу психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов реалізації індивідуалізованого й диференційованого навчання в інклюзивному класі початкової школи встановлено, що ефективність

освітнього процесу значною мірою залежить від здатності педагогічної системи чутливо й обґрунтовано реагувати на індивідуальні потреби кожного здобувача освіти. Інклюзивне освітнє середовище потребує не лише формального впровадження адаптацій чи модифікацій, а цілісного переосмислення принципів навчання з акцентом на гнучкість, дитиноцентризм і партнерську взаємодію.

З'ясовано, що індивідуальний підхід в інклюзивному класі передбачає системне врахування когнітивного профілю та емоційно-вольової сфери дитини з ООП, що вимагає від педагогів знань з психології розвитку, готовності до професійної рефлексії та емоційної компетентності. Особливу роль у цьому процесі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує координацію зусиль усіх учасників освітнього процесу, формує індивідуальну освітню траєкторію та супроводжує її реалізацію на основі міждисциплінарного підходу. Важливим чинником є також стан психологічного клімату в класі, який впливає на якість соціальної взаємодії, рівень мотивації та почуття включеності кожної дитини.

Аналіз організаційно-методичних аспектів диференціації показав, що вибір форм навчання (індивідуальна, групова, змішана), способів адаптації змісту, а також застосування конкретних педагогічних прийомів і засобів мають відповідати не лише типу ООП, але й особистісним особливостям, потенціалу й інтересам учнів. Педагогічна практика повинна базуватися на принципах змістової варіативності, позитивного підкріплення, адаптивності та формативного оцінювання. Успішність інклюзивного навчання визначається не стільки уніфікованістю підходів, скільки їх здатністю забезпечити зону найближчого розвитку кожного учня в умовах психологічної безпеки та довіри.

Таким чином, вищевикладене дає нам підстави зробити висновок, що ефективна реалізація індивідуалізованого та диференційованого навчання в інклюзивному класі можлива лише за умови інтеграції психолого-педагогічної компетентності вчителя, командного підходу до підтримки дитини,

раціональної організації навчального середовища та методичної гнучкості. Подальші дослідження та практика мають бути спрямовані на розробку чітких алгоритмів взаємодії в команді супроводу, створення ресурсного забезпечення для педагогів, удосконалення системи їхньої підготовки до роботи в умовах освітнього різноманіття.

РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: АВТОРСЬКА МОДЕЛЬ СУПРОВОДУ

3.1. Діагностика потреб учнів з ООП та аналіз педагогічних труднощів

Констатувальний етап дослідження був спрямований на вирішення подвійного завдання в умовах інклюзивного освітнього простору. Першочерговою метою було визначення специфічних освітніх потреб, сильних сторін та функціональних труднощів двох учнів 4-го класу, які мають діагноз «затримка психічного розвитку» (ЗПР). Другою, не менш важливою, метою стала оцінка рівня професійної готовності та самооцінки ефективності педагогів, що працюють з класом, для виявлення їхніх професійних викликів та потреб у підтримці.

Дослідження проводилося на базі Комунального неприбуткового закладу освіти Ізмаїльської міської ради Ізмаїльського району Одеської області «Український ліцей з поглибленим вивченням іноземних мов імені Т. Г. Шевченка» [47].

Обраний підхід виходить за межі простої фіксації дефіцитів учня, оскільки розглядає освітні труднощі як результат складної взаємодії між індивідуальними особливостями дитини та спроможністю педагогічної системи адекватно на них реагувати. Затримка психічного розвитку, що характеризується уповільненим темпом дозрівання вищих психічних функцій, зокрема мислення, уваги, пам'яті та емоційно-вольової сфери, створює унікальні виклики, що вимагають не лише спеціальних знань від вчителя, але й високого рівня його професійної впевненості.

Обмеження пізнавальних можливостей учнів часто призводять до шкільної неуспішності, що, своєю чергою, висуває підвищені вимоги до педагогічної майстерності [54]. Отже, методологія дослідження була

побудована на принципі взаємозв'язку: глибоке розуміння профілю потреб учнів дозволяє точніше ідентифікувати зони професійних труднощів педагогів, і навпаки.

Емпіричний етап охоплював учнів та педагогічний склад 4-го класу, в якому на момент дослідження було зареєстровано 35 учнів, з яких 27 відвідували заняття на постійній основі. У класі навчаються троє учнів з особливими освітніми потребами.

Фокус дослідження було сконцентровано на двох учнях із зазначеної групи, які мають висновок інклюзивно-ресурсного центру про затримку психічного розвитку та потребують підтримки III (третього) рівня.

Для збору даних було обрано онлайн-формат з використанням платформи Google Forms, що забезпечило анонімність та зручність для всіх учасників. Було сформовано дві основні вибірки респондентів. Педагогічна вибірка (N=11) складалась з фахівців, залучених до організації інклюзивного навчання: класного керівника, асистента вчителя, вчителів-предметників та членів команди психолого-педагогічного супроводу. Батьківська вибірка (N=15) була диференційована: фокус-група з двох батьків учнів із ЗПР, які заповнювали пакет методик, а також у подальшому проходили етапи програми і повторно проходили опитування за методиками, та загальна група з 13 батьків інших учнів класу для отримання порівняльних даних, що представлено у таблиці 3.1. Результати опитування наведені у Додатку Д.

Таблиця 3.1

Характеристика вибірки дослідження

Група респондентів	Розмір вибірки (N)	Роль у дослідженні
Педагогічна вибірка	11	Оцінка професійних труднощів та самооцінки ефективності; надання експертної оцінки потреб фокусних учнів.
Батьківська вибірка (фокус-група)	2	Надання поглибленої інформації про потреби, сильні сторони та труднощі власних дітей (учні з ЗПР).
Батьківська вибірка (загальна група)	13	Надання даних для створення загальнокласного фону та порівняльного аналізу психологічного благополуччя учнів.

Для аналізу професійних викликів педагогічного колективу було застосовано Шкалу ефективності вчителя для інклювної практики (Teacher Efficacy for Inclusive Practices - TEIP), розроблену У. Шармою, Т. Лореманом та К. Форліном [62] (див. Додаток А). Вибір інструменту обґрунтований його спрямованістю на вимірювання самооцінки вчителем власної спроможності виконувати конкретні завдання, пов'язані з інклюзією, а не лише його загальних поглядів чи ставлень.

Дослідження підтверджують, що саме віра педагога у власні сили є потужним предиктором його наполегливості, готовності докладати зусиль та успішності впровадження інклюзивних практик [67]. Шкала TEIP складається з 20 тверджень, які оцінюються за 6-бальною шкалою, і діагностує впевненість педагогів у трьох сферах, що відповідають сучасним моделям інклюзивної компетентності [62]: ефективність у використанні інклюзивних інструкцій (здатність адаптувати навчальні матеріали), ефективність у співпраці (вміння працювати з батьками та фахівцями) та ефективність в управлінні поведінкою (спроможність запобігати та реагувати на деструктивну поведінку). Отримані дані допомагають виявити зони професійної невпевненості, які можуть стати основою для розробки програм підвищення кваліфікації. Застосування даної шкали узгоджується з ширшими рамками професійних вимог до вчителя.

Діагностика потреб учнів із ЗПР проводилася за допомогою комплексу методик, що забезпечувало тріангуляцію даних через залучення батьків та вчителів. На першому рівні, для загального скринінгу психологічного благополуччя, використовувалася Шкала «Сильні сторони і труднощі» (Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ) Р. Гудмена [72] (див. Додаток Б).

Опитувальник, що має валідовану українську версію [70], дозволяє швидко оцінити п'ять сфер дитячого функціонування: емоційні проблеми, проблеми з поведінкою, гіперактивність/неуважність, проблеми у стосунках з однолітками та просоціальну поведінку [74]. Заповнення шкали батьками всіх 15 учнів та вчителями щодо двох фокусних учнів дало змогу отримати

загальну картину, й створити кількісну основу для порівняння вираженості труднощів учнів із ЗПР із загальнокласним фоном, що є важливим для об'єктивізації оцінок [71].

На другому, поглибленому рівні, для детальної оцінки виконавчих функцій застосовувався Опитувальник для оцінки виконавчих функцій (Behavior Rating Inventory of Executive Function - BRIEF) [60] (див. Додаток В). Вибір методики зумовлений тим, що саме дефіцит виконавчих функцій – гальмування, когнітивної гнучкості, емоційного контролю, робочої пам'яті, планування та організації – є ядром багатьох труднощів при ЗПР.

Оцінка за допомогою BRIEF дозволяє перейти від простого опису поведінки (наприклад, «неуважний», «імпульсивний») до розуміння її когнітивних механізмів. Розуміння того, чи є проблема наслідком слабого гальмівного контролю, чи труднощів з плануванням, є критично важливим для розробки цілеспрямованих корекційних втручань. Опитувальник заповнювався батьками щодо двох фокусних учнів.

Третій рівень діагностики був сфокусований на комунікативній сфері з використанням Контрольного списку дитячої комунікації (Children's Communication Checklist-2 - CCC-2) [57] (див. Додаток Г). Інструмент обрано через його здатність оцінювати не лише структурні аспекти мовлення (синтаксис, семантику), але й прагматичні — соціальне використання мови.

Саме прагматичні порушення часто стають головним бар'єром для успішної соціальної інтеграції дитини в колектив однолітків. Шкали опитувальника, як-от «Ініціація», «Контекст», «Невербальна комунікація» та «Соціальні стосунки», дозволяють виявити труднощі у розумінні соціальних натяків, підтриманні діалогу, адекватному використанні жестів та міміки. Отримання даних за допомогою CCC-2 від батьків фокусних учнів надає можливість зрозуміти, чому дитина може мати проблеми у взаємодії з однолітками, що було зафіксовано на загальному рівні за допомогою SDQ.

Зібрані за допомогою онлайн-опитувальників дані планується експортувати до статистичного пакету SPSS для подальшої обробки. Аналіз

передбачає кілька етапів. Спочатку буде проведено розрахунок описової статистики (середні значення, медіани, стандартні відхилення) за всіма шкалами для формування загального уявлення про розподіл даних.

Наступний етап обробки даних передбачає кількісний аналіз, адаптований до особливостей сформованих вибірок. Замість порівняння підгруп за допомогою t-критерію, основну увагу зосереджено на побудові загальних профілів для кожної групи респондентів. Для вибірки батьків (N=15) буде проведено розрахунок описової статистики (середнє значення, мінімум, максимум, стандартне відхилення) за всіма шкалами методик SDQ, BRIEF та CCC-2.

Додатково, для виявлення зв'язків між різними сферами труднощів (наприклад, між виконавчими функціями та комунікацією) буде застосовано кореляційний аналіз за ранговим коефіцієнтом Спірмена. Для вибірки педагогів (N=11) також розраховано описову статистику за шкалою TEIP та її субшкалами, що дозволить ідентифікувати найбільш виражені професійні труднощі. Поєднання аналізу обох груп забезпечить комплексне розуміння освітніх потреб учнів та готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії.

Першочерговий аналіз стосується вибірки педагогічних працівників (N=11). Його мета – визначити поточний рівень їх самоефективності щодо впровадження інклюзивних практик. Дані, отримані за методикою TEIP, були оброблені для отримання загального показника та балів за трьома субшкалами. Узагальнені результати описової статистики представлені у табл. 3.2.

Результати, подані у табл. 3.2, окреслюють профіль професійної впевненості педагогів. Загальний середній бал (M = 96,91) свідчить про достатній загальний рівень самоефективності. Однак, глибокий аналіз субшкал виявляє суттєву диспропорцію, що має пряме відношення до організації диференційованого навчання. Найвищі показники (M = 30,82) за субшкалою «Ефективність у співпраці» вказують на високу готовність вчителів до командної роботи з асистентами, батьками та фахівцями.

Подібний результат є позитивною передумовою для впровадження моделі індивідуалізованого супроводу.

Таблиця 3.2

Описова статистика показників самоефективності вчителів за методикою TEIP (N=11)

		TEIP_Загальний бал	TEIP_Ефективність у використанні інклюзивного навчання	TEIP_Ефективність у співпраці	TEIP_Ефективність у керуванні поведінкою
N	Valid	11	11	11	11
	Missing	4	4	4	4
Середнє		96,91	29,27	30,82	27,3636
Стандартне відхилення		11,441	3,977	3,188	4,00681
Мінімум		80	23	25	23,00
Максимум		118	36	36	34,00

Водночас найнижчі бали ($M = 27,36$) зафіксовано за субшкалою «Ефективність у керуванні поведінкою». Подібний результат демонструє ключову професійну трудність та зону найближчого розвитку для самих педагогів. Вони відчують брак компетенцій або інструментів для управління деструктивними проявами чи для превенції поведінкових викликів в інклюзивному середовищі. Отже, будь-яка модель індивідуалізованого супроводу для даного класу повинна пріоритетно надавати вчителям практичні, дієві стратегії саме з поведінкового менеджменту.

Візуальний аналіз розподілу загальних балів за шкалою TEIP представлено на гістограмі (рис. 3.1).

Гістограма демонструє, що більшість педагогів ($f=3$) концентруються у діапазоні 90-95 балів. Асиметричність розподілу зі зміщенням в бік вищих значень підтверджує загалом достатню професійну впевненість. Наявність окремих значень у крайніх точках (80 та 120) вказує на неоднорідність досвіду та рівня підготовки в педагогічному колективі, що також слід враховувати при плануванні методичної роботи.

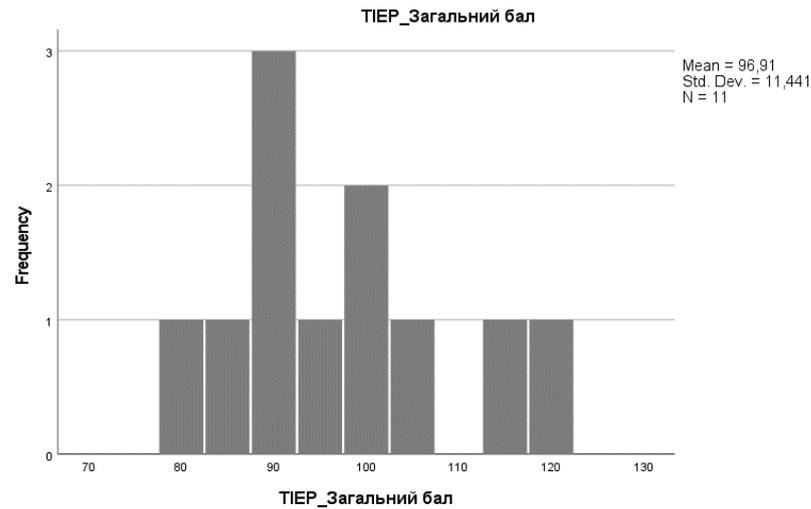


Рис. 3.1. Розподіл загальних балів за шкалою самоефективності вчителів
TEIP (N=11)

Гістограма демонструє, що більшість педагогів мають показники в діапазоні 90-95 балів. Розподіл є асиметричним, зі зміщенням в бік вищих значень, що підтверджує достатньо високу загальну самооцінку професійної впевненості у вибірці. Водночас наявність значень у нижньому (80 балів) та верхньому (близько 120 балів) діапазонах свідчить про певну неоднорідність групи.

Наступний блок аналізу присвячений загальному скринінгу психологічного благополуччя учнів класу (N=15) за методикою SDQ, заповненою батьками. Щоб зрозуміти потреби двох учнів з ООП, ми не можемо розглядати їх у вакуумі. Нам треба бачити фон (контекст) класу. Методика SDQ показує загальну психологічну атмосферу в колективі, де навчаються діти. Таким чином ми порівнюємо: чи проблеми учнів з ООП є унікальними, чи в класі у багатьох дітей є труднощі з поведінкою. Описові статистичні дані для загального бала та окремих субшкал наведені у табл. 3.3.

Аналіз середніх значень (табл. 3.3) виявляє пріоритетні сфери для педагогічного втручання. Найвищі бали отримали субшкали «Проблеми з поведінкою» (M = 6,13) та «Проблеми у стосунках з однолітками» (M = 5,13). Отримані дані мають високу діагностичну цінність: вони об'єктивізують та

пояснюють професійні побоювання вчителів, виявлені у табл. 3.2 (низька ефективність у керуванні поведінкою).

Таблиця 3.3

Описова статистика показників за методикою SDQ

		SDQ_Загальний бал	SDQ_Емоційні симптоми	SDQ_Проблеми з поведінкою	SDQ_Гіперактивність та неухважність	SDQ_Проблеми у стосунках з однолітками	SDQ_Просоціальна поведінка
N	Valid	15	15	15	15	15	15
	Missing	0	0	0	0	0	0
Середнє		25,13	4,93	6,13	3,93	5,13	5,67
Стандартне відхилення		4,422	2,344	2,232	1,624	1,302	1,799
Мінімум		17	1	2	1	3	3
Максимум		31	10	9	7	7	9

Батьки підтверджують, що труднощі в класі справді лежать у поведінковій та соціальній площинах. Отже, індивідуалізація та диференціація навчання для учнів з ООП у даному класі не можуть обмежуватися лише академічною адаптацією; вони мають бути інтегровані з цілеспрямованим розвитком соціальних навичок та використанням стратегій позитивної поведінкової підтримки.

Розподіл частот загального бала труднощів за SDQ (рис. 3.2) дозволяє візуалізувати ступінь неоднорідності класу.

На гістограмі видно, що пікове значення ($f=4$) припадає на діапазон 28-30 балів, що, згідно з нормами опитувальника, вказує на наявність значної групи учнів із високим рівнем труднощів. Широкий діапазон значень (Min=17, Max=31) та значне стандартне відхилення ($SD=4,422$) підкреслюють високу гетерогенність (неоднорідність) класного колективу. Подібна картина унеможливує застосування уніфікованих, фронтальних методів роботи та

доводить гостру потребу в диференційованих підходах, що враховували б їх різні профілі учнів.

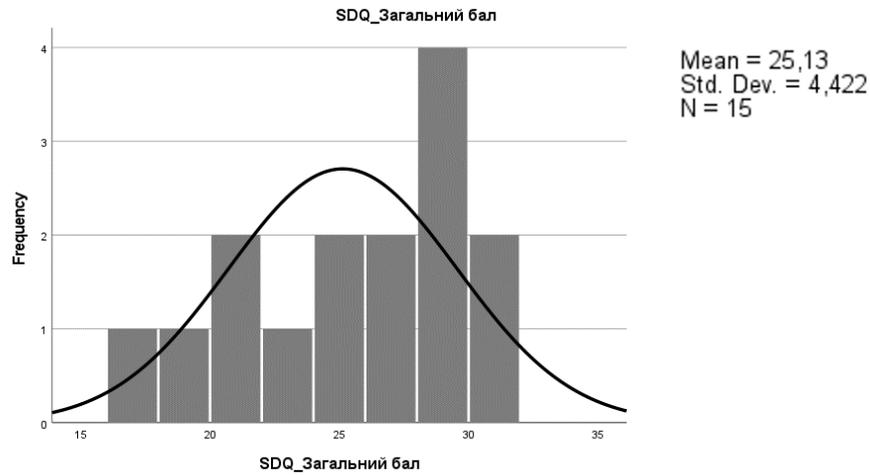


Рис. 3.2. Розподіл загального бала труднощів за методикою SDQ

Для поглибленої оцінки когнітивних аспектів функціонування було проаналізовано дані за опитувальником BRIEF. Статистичні показники та розподіл загального бала наведені у табл. 3.4 та на рис. 3.3.

Таблиця 3.4

Описова статистика загального бала за методикою BRIEF (N=15)

BRIEF Загальний бал		
N	Valid	15
	Missing	0
Середнє		139,93
Стандартне відхилення		13,445
Мінімум		108
Максимум		160

Поглиблена оцінка виконавчих функцій (табл. 3.4 та рис. 3.3) дозволяє зрозуміти когнітивне підґрунтя виявлених поведінкових проблем (за SDQ). Середній загальний бал за BRIEF ($M = 139,93$) є високим, що свідчить про значні труднощі у сферах когнітивного контролю, гальмування імпульсів, планування, організації та робочої пам'яті, згідно з батьківськими оцінками.

Для учнів із ЗПП дефіцит виконавчих функцій є очікуваним діагностичним маркером, який пояснює їх поведінкові та навчальні

труднощі. Отримані дані прямо вказують на необхідність включення до індивідуалізованих програм (ІПР) та диференційованих завдань стратегій, спрямованих на підтримку (скаффолдинг) виконавчих функцій: візуальних розкладів, покрокових інструкцій, засобів для управління часом, мнемотехнік.

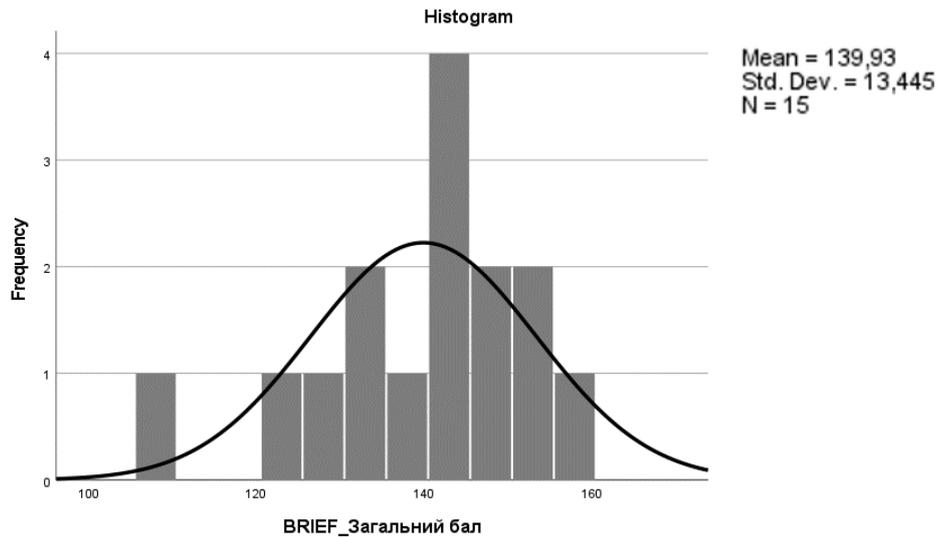


Рис. 3.3. Розподіл загального бала за методикою BRIEF (N=15)

Третій діагностичний зріз стосувався комунікативних навичок учнів, оцінених батьками за методикою CCC-2. Результати представлені у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Описова статистика показників за методикою CCC-2 (N=15)

	CC2_Загальний бал	CC2_Мова	CC2_Синтаксис	CC2_Семантика	CC2_Зв'язність	CC2_Невідповідний початок	CC2_Стереотипна мова	CC2_Використання контексту	CC2_Невербальна комунікація	CC2_Соціальні стосунки	CC2_Інтереси
N	Valid	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Середнє	80,40	10,13	8,07	7,20	9,27	8,67	5,00	7,87	8,40	7,73	6,00
Стандартне відхилення	23,500	3,159	3,788	3,726	3,081	3,063	2,903	3,067	2,230	2,549	2,449
Мінімум	43	5	2	2	4	2	1	2	4	3	3
Максимум	118	15	15	14	16	14	11	14	12	12	13

Аналіз комунікативної сфери (табл. 3.5) надає додаткове пояснення соціальним труднощам, зафіксованим у SDQ («Проблеми у стосунках з однолітками»). Аналіз субшкал виявляє, що проблеми лежать не стільки у площині структурного мовлення (шкала «Мова» має найвищий середній бал, $M = 10,13$), скільки у прагматичному, тобто соціальному, використанні мови. Найнижчі показники за шкалами «Стереотипна мова» ($M = 5,00$), «Інтереси» ($M = 6,00$) та «Семантика» ($M = 7,20$) свідчать про труднощі у веденні діалогу, розумінні соціального контексту, невідповідність мовлення ситуації. Саме прагматичні мовленнєві дефіцити часто стають бар'єром для побудови стосунків з однолітками.

На завершальному етапі кількісного аналізу було проведено кореляційний аналіз (за ранговим коефіцієнтом Спірмена) для вивчення зв'язків між трьома основними сферами труднощів: загальним психологічним благополуччям (SDQ), виконавчими функціями (BRIEF) та комунікацією (CCC-2). Результати наведені у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Кореляційна матриця загальних балів за методиками SDQ, BRIEF та CCC-2 (N=15)

			SDQ_Загальний бал	BRIEF_Загальний бал	CC2_Загальний бал
Spearman's rho	SDQ_Загальний бал	Correlation Coefficient	1,000	-0,244	-0,154
		Sig. (2-tailed)	.	0,380	0,583
		N	15	15	15
	BRIEF_Загальний бал	Correlation Coefficient	-0,244	1,000	0,313
		Sig. (2-tailed)	0,380	.	0,255
		N	15	15	15
	CCC2_Загальний бал	Correlation Coefficient	-0,154	0,313	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,583	0,255	.
		N	15	15	15

Дані з табл. 3.6 показують відсутність статистично значущих зв'язків між досліджуваними показниками у загальній вибірці. Коефіцієнти кореляції є слабкими та статистично незначущими Sig. (2-tailed) (рівень значущості) 0,380; 0,583; 0,255. ($p > 0,05$). У статистиці правило наступне: якщо число

менше 0,05 - зв'язок є, якщо число більше 0,05 - зв'язку немає. Відсутність кореляцій є важливим діагностичним результатом. Вона означає, що у даній вибірці рівень поведінкових труднощів не пов'язаний напряму з рівнем комунікативних навичок або виконавчих функцій. Неможливо передбачити проблеми в одній сфері, спираючись на іншу.

Проблеми у кожного комбінуються хаотично, і передбачити їх неможливо. Діаграма розсіювання (рис. 3.4) візуалізує відсутність зв'язку між виконавчими функціями та комунікацією.

Діаграма розсіювання візуально підтверджує хаотичний розподіл точок, що вказує на відсутність лінійної залежності. Статистика довела, що поведінка не залежить напряму від мовлення. Тобто ми не можемо сказати: «Він погано поводиться, бо не вміє говорити». Це наукове обґрунтування того, чому не варто брати готову програму, а потрібно складати індивідуальний супровід для кожного учня. Висновок для практики полягає у неприпустимості узагальнень (наприклад, «у всіх учнів з проблемами поведінки є проблеми з мовленням»). Подібний результат підкреслює переваги саме індивідуалізованого підходу над груповою диференціацією, оскільки профіль труднощів є унікальним для кожної дитини та вимагає персонального планування підтримки.

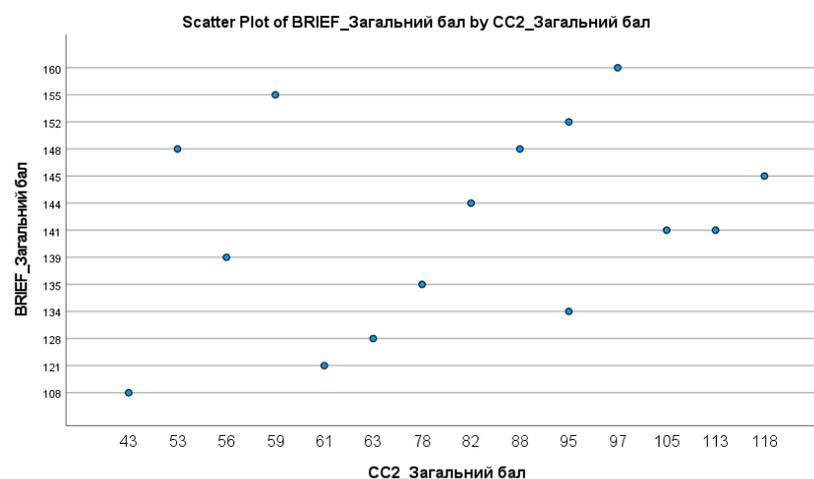


Рис. 3.4. Діаграма розсіювання для загальних балів BRIEF та CCC-2

Проведений комплексний аналіз дозволив окреслити два основні контури проблем. З одного боку, ідентифіковано професійний дефіцит педагогів (низька самоефективність у керуванні поведінкою) при їхній високій готовності до співпраці. З іншого боку, діагностовано об'єктивні потреби учнів: клас є надзвичайно гетерогенним (неоднорідним) за всіма показниками, з вираженими труднощами у поведінковій, соціальній, комунікативно-прагматичній сферах та у розвитку виконавчих функцій. Відсутність кореляцій між проблемами доводить необхідність глибокого індивідуалізованого підходу. Отримані дані формують чіткий запит для розробки моделі супроводу в наступному підрозділі: вона має надати вчителям інструменти для управління поведінкою, а учням – диференційовану підтримку, сфокусовану на скаффолдингу виконавчих функцій та розвитку соціально-комунікативних навичок.

3.2. Розробка авторської моделі індивідуалізованого супроводу учня з ООП в інклюзивному класі початкової школи

Результати діагностичного етапу, представлені у попередньому підрозділі, окреслили глибокі системні виклики в освітньому процесі 4-го класу. Аналіз даних виявив подвійну проблему: з одного боку, об'єктивні потреби учнів, що характеризуються високою гетерогенністю класу, вираженими труднощами у сферах виконавчих функцій (за даними BRIEF), поведінковими та соціальними проблемами (за опитувальником SDQ), а також дефіцитом прагматичної комунікації (за CCC-2).

З іншого боку, виявлено професійну потребу педагогів, яка полягає у низькій самооцінці власної ефективності у сфері керування поведінкою (за шкалою TEIP), попри високу готовність до співпраці. Подібна ситуація вимагала розробки практико-орієнтованої моделі супроводу, здатної одночасно надати педагогам дієві інструменти, а учням – адекватну підтримку,

спрямовану не лише на подолання академічних прогалин, але й на корекцію їх когнітивних та соціальних першопричин.

Запропонована авторська модель індивідуалізованого супроводу є комплексною системою методичного, дидактичного та консультативного втручання, мета якої – створення адаптивного освітнього середовища через інтеграцію диференційованих матеріалів у чинний навчальний процес та синхронізацію зусиль педагогів і батьків. Фундаментальний принцип моделі полягає у відмові від створення окремих, відірваних від реальності корекційних занять.

Натомість, супровід реалізується безпосередньо в рамках календарно-тематичного планування з ключових предметів 4-го класу: «Української мови», «Математики», «Літературного читання» та «Я досліджую світ». Індивідуалізація досягається не через додаткове навантаження, а через модифікацію форм подання матеріалу, диференціацію завдань та впровадження стратегій підтримки (скаффолдингу) безпосередньо на уроках. Модель діє у трьох напрямках, охоплюючи всіх ключових учасників освітнього процесу: вчителя, учня та батьків.

Структура розробленої моделі складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: дидактично-корекційного, диференційовано-оцінного та партнерсько-консультативного. Кожен компонент має свою мету, інструментарій та безпосередньо відповідає на запити, виявлені під час діагностики у підрозділі 3.1.

Узгоджена робота трьох компонентів покликана забезпечити цілісність та системність педагогічного впливу, де індивідуальна підтримка учня в класі підкріплюється диференційованими домашніми завданнями та відповідними виховними стратегіями в родині. Систематизований опис компонентів моделі, їхніх цілей та інструментів реалізації представлено у табл. 3.7.

Перший, дидактично-корекційний компонент, є ядром всієї моделі та являє собою набір адаптованих планів-конспектів уроків. Їх розробка спиралася на діагностичні дані. Враховуючи високі показники за шкалою

BRIEF, які свідчать про дефіцит виконавчих функцій (планування, робоча пам'ять, самоконтроль), структура кожного уроку була модифікована. Основний акцент зроблено на зниженні когнітивного навантаження через максимальну візуалізацію, структурування та подрібнення матеріалу. На відміну від стандартного уроку, адаптований план містить чіткі, короткі інструкції, покрокові алгоритми дій та часту зміну діяльності для підтримки уваги, що також є відповіддю на труднощі з поведінкою (за SDQ).

Таблиця 3.7

**Структурно-функціональна характеристика авторської моделі
індивідуалізованого супроводу**

Компонент моделі	Цільова аудиторія	Ключова мета	Зміст та інструменти реалізації
1. Дидактично-корекційний	Педагоги (вчитель, асистент), учні з ООП	Надання педагогам практичних інструментів для індивідуалізації навчання; корекція когнітивних та мовленнєвих труднощів учнів через адаптацію змісту уроку.	Комплект адаптованих планів-конспектів уроків з візуальними опорами, покроковими алгоритмами, дидактичними іграми та чіткими інструкціями (Додатки Е, Ж,З, И, К, Л, М, Н).
2. Диференційовано-оцінний	Учні (весь клас, зокрема учні з ООП)	Забезпечення ситуації успіху для кожного учня; надання права вибору посильного завдання; об'єктивне оцінювання особистого прогресу, а не відповідності загальному стандарту.	Банк тривірневих диференційованих домашніх завдань (Рівень 1 – Підтримуючий, Рівень 2 – Основний, Рівень 3 – Поглиблений) (Додаток П).
3. Партнерсько-консультативний	Батьки учнів з ООП	Синхронізація виховних та розвивальних стратегій школи і родини; надання батькам практичних порад для розвитку навичок дитини вдома.	Пам'ятка для батьків з рекомендаціями щодо розвитку виконавчих функцій, соціальних навичок та позитивної поведінкової підтримки (Додаток Р).

Наприклад, у плані-конспекті уроку математики на тему «Письмове додавання багатоцифрових чисел... Види трикутників» (Додаток И) для пояснення нового матеріалу вводиться візуальна «Картка-пам'ятка «Алгоритм письмового додавання»». Вона слугує зовнішньою опорою для робочої пам'яті учнів, дозволяючи їм крок за кроком виконувати складну операцію.

Під час вивчення геометричного матеріалу використовується не лише пояснення, а й практична робота з косинцями та гра «Знайди трикутник», що переводить абстрактне поняття (вид трикутника) у конкретну дію. Подібний підхід простежується і в уроці математики на тему «Міри часу» (Додаток З), де абстрактне поняття «століття» підкріплюється візуальною таблицею «Одиниці часу» та роботою з індивідуальними макетами годинників.

Аналогічні принципи застосовано до гуманітарних предметів. Результати опитувальника ССС-2 вказали на дефіцит прагматичної та семантичної сторін мовлення. Тому в уроках української мови та читання особливу увагу приділено словниковій роботі та переведенню абстрактних понять у наочність. В уроці «Рід іменників» (Додаток Л) вводиться ігровий метод «Розклади по коробках»: учні фізично сортують предметні малюнки у три контейнери, позначені як «Ч.р.», «Ж.р.» та «С.р.». Отримання тактильного та візуального досвіду допомагає закріпити граматичну категорію значно ефективніше, ніж просте заучування правил.

В уроці «Іменники з абстрактним значенням» (Додаток К) для пояснення понять «дружба» чи «радість» використовуються не лише визначення, а й сюжетні малюнки та сигнальні картки («бачу»/«відчуваю»).

В уроках з предмету «Я досліджую світ» (Додатки М, Н) та «Літературного читання» (Додатки Е, Ж) корекційна робота спрямована на розвиток зв'язного мовлення та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. В уроці на тему «Запорозька Січ» (Додаток Е) вивчення складного історичного матеріалу супроводжується створенням візуального словника (картки «Січ», «твердиня», «курінь») та роботою з ілюстрацією-реконструкцією у форматі гри «Знайди на малюнку».

Учні не просто слухають текст, а активно шукають візуальне підтвердження почутому, що розвиває зорову увагу та зв'язне мовлення. Кожен адаптований план містить детальний перелік необхідних дидактичних матеріалів (Додатки Е-Н), що повністю забезпечує готовність педагога до уроку та знижує його навантаження з підготовки.

Другий, диференційовано-оцінний компонент, спрямований на вирішення проблеми високої гетерогенності класу та необхідності створення «ситуації успіху». Якщо адаптовані конспекти (перший компонент) застосовуються переважно для індивідуальної або малогрупової роботи з учнями з ООП, то диференційовані домашні завдання охоплюють весь клас, дозволяючи реалізувати індивідуальний підхід для кожної дитини. Розроблено банк дидактичних карток (Додаток П) до кожної теми, що вивчається. Завдання у картках мають три рівні складності, що дає учневі можливість обрати посильний для себе обсяг роботи або отримати завдання, що відповідає його зоні найближчого розвитку.

Трирівнева система диференціації, її логіка та приклади з розробленого дидактичного банку (Додаток П) систематизовані у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Характеристика рівневої диференціації домашніх завдань

Рівень	Назва	Характеристика та мета	Приклад завдання (з Додатку Г)
Рівень 1	Підтримуючий	Завдання репродуктивного характеру, що вимагають впізнання або відтворення. Містять прямі візуальні або текстові підказки, алгоритми, зразки. Мета: закріплення базового поняття, забезпечення гарантованого успіху.	Математика (17.10): «2 доби – 13 год = ? год (Підказка: 1 доба = 24 год. 2 доби = 24 год + 24 год = 48 год. Тепер віднімай: 48 – 13 = ?)» Завдання містить повний алгоритм розв'язання.
Рівень 2	Основний	Завдання конструктивного характеру, що вимагають самостійного застосування алгоритму, вивченого на уроці. Схожі на класну роботу, але без прямих підказок. Мета: формування стійкої навички, самостійне застосування знань.	Українська мова (22.10): «Прочитай слова. Випиши їх у три стовпчики за родами. Слова: листя, трава, сова, лис, ярк, літо, стежечка, боровик». Учень самостійно виконує дію,

			аналогічну тій, що була на уроці.
Рівень 3	Поглиблений (Творчий)	Завдання аналітичного, синтетичного або творчого характеру. Вимагають перенесення знань у нову ситуацію, висловлення власної думки, логічного міркування. Мета: розвиток критичного мислення та творчих здібностей.	Я досліджую світ (23.10): «Уяви, що ти винахідник. Придумай (або намалюй) і опиши 1-2 реченнями свій власний фантастичний спосіб отримання енергії, який не шкодить природі». Завдання виходить за межі репродукції тексту підручника.

Запровадження диференційованих домашніх завдань дозволяє педагогу гнучко індивідуалізувати освітню траєкторію. Учень з ООП може отримати завдання 1-го рівня з математики, де відчуває найбільші труднощі, але водночас завдання 2-го чи навіть 3-го рівня з літературного читання, якщо має до нього здібності. Подібний підхід нівелює стигматизацію, оскільки всі учні класу отримують картки, що візуально схожі, але відрізняються за змістовним наповненням.

Третій, партнерсько-консультативний компонент, замикає трикутник супроводу «вчитель-учень-батьки». Діагностика (BRIEF, SDQ, CCC-2) проводилася через батьківське опитування, що засвідчило їхню обізнаність щодо наявних труднощів, але водночас виявило потребу у практичних інструментах допомоги. Для реалізації компонента була розроблена «Пам'ятка для батьків учнів інклюзивного класу» (Додаток Р). Зміст пам'ятки безпосередньо корелює з результатами діагностики та стратегіями, що застосовуються вчителем у класі.

Пам'ятка структурована за трьома проблемними блоками, виявленими у підрозділі 3.1. Перший блок, «Допомагаємо з організацією та самоконтролем», пропонує батькам стратегії підтримки виконавчих функцій (візуальні розклади, таймери, покрокові інструкції), що повністю синхронізується з аналогічними прийомами скаффолдингу в адаптованих планах-конспектах.

Другий блок, «Підтримуємо позитивну поведінку», надає батькам інструменти (чіткі правила, похвала за зусилля, стабільний режим), які доповнюють роботу вчителя з корекції поведінкових труднощів (за SDQ).

Третій блок, «Розвиваємо спілкування та дружбу», пропонує вправи (обговорення емоцій, рольові ігри), що дозволяють вдома працювати над прагматичною стороною мовлення, дефіцит якої виявив опитувальник CCC-2. Отже, дитина потрапляє у послідовне, прогнозоване середовище, де вимоги та методи підтримки в школі та вдома узгоджені.

У своїй сукупності, три компоненти авторської моделі формують єдину цілісну систему. Вона надає педагогам практичний дидактичний інструментарій (адаптовані конспекти та диференційовані завдання), який знижує їхнє методичне навантаження та водночас підвищує ефективність роботи з поведінкою та увагою учнів (відповідаючи на запит TEIP).

Для учнів модель створює багаторівневу систему підтримки, що враховує їх когнітивні (дефіцит виконавчих функцій) та соціальні (проблеми комунікації) потреби. Синхронізація шкільних та домашніх стратегій через партнерство з батьками забезпечує сталість та безперервність корекційного впливу, що є необхідною умовою для успішної індивідуалізації та диференціації навчання в умовах інклюзивного класу.

3.3. Апробація методичних матеріалів, створених на основі результатів дослідження

Етап апробації авторської моделі супроводу мав на меті практичну перевірку її компонентів в умовах реального освітнього процесу 4-го класу, де навчаються учні з особливими освітніми потребами. Впровадження відбувалося на базі того ж закладу освіти, де проводився діагностичний етап. Процес апробації був спланований як системна, інтегрована діяльність, що охоплювала педагогічний колектив, учнів класу та батьків дітей з ООП. Головний фокус був не на створенні штучних «експериментальних» уроків, а

на органічному вплетенні розроблених дидактичних матеріалів у чинне календарно-тематичне планування.

Ключову роль у реалізації дидактично-корекційного компонента відігравали класний керівник та асистент вчителя. Апробація відбувалася у форматі спільного викладання. Під час уроку, коли класний керівник пояснював матеріал або давав завдання для всього класу, асистент вчителя організовував індивідуальну чи малогрупову роботу з учнями з ООП, використовуючи розроблені адаптовані плани-конспекти (Додатки Е-Н). Наприклад, під час уроку української мови за темою «Рід іменників» (Додаток Л), замість виконання стандартної вправи з підручника, учні з ООП працювали з асистентом над тактильною грою «Розклади по коробках», фізично сортуючи предметні малюнки за родами. Подібний підхід дозволив перевести абстрактну граматичну категорію у площину конкретної дії, що є критично важливим для учнів зі зниженим рівнем когнітивних функцій, що було виявлено у підрозділі 3.1.

Аналогічно, на уроці математики «Міри часу. Століття» (Додаток З), асистент вчителя використовував індивідуальні макети годинників та візуальні таблиці співвідношень, тоді як решта класу розв'язувала задачі з підручника. Впровадження адаптованих матеріалів було спрямоване на пряму корекцію дефіцитів, виявлених опитувальником BRIEF: покрокові візуальні алгоритми у конспектах (наприклад, алгоритм додавання у стовпчик, Додаток И) слугували зовнішньою опорою для робочої пам'яті та планування.

Паралельно з роботою на уроках, впроваджувався диференційовано-оцінний компонент моделі. Після вивчення відповідної теми, весь клас отримував диференційовані домашні завдання у форматі карток (Додаток П). Педагог, спираючись на результати формативного оцінювання під час уроку, рекомендував кожному учневі певний рівень складності. Учні з ООП, як правило, отримували завдання 1-го (Підтримуючого) рівня. Наприклад, картка з математики (Додаток П) містила не лише приклад, але й повний алгоритм-підказку для його розв'язання. Водночас учні з високим рівнем мотивації мали

змогу обрати завдання 3-го (Творчого) рівня. Подібна організація дозволила реалізувати індивідуальний підхід для всього класу, уникнути стигматизації учнів з ООП та забезпечити для них гарантовану «ситуацію успіху».

Партнерсько-консультативний компонент активувався останнім, після того, як педагоги та учні вже почали працювати за новими матеріалами. Розроблені «Пам'ятки для батьків» (Додаток Р) були передані родинам учнів з ООП під час індивідуальних консультацій з асистентом вчителя та практичним психологом. Важливим аспектом апробації було не просто передати паперовий носій, а пояснити батькам логіку запропонованих рекомендацій, пов'язавши їх із труднощами, які самі батьки відзначили в опитувальниках BRIEF та SDQ. Батькам було запропоновано спробувати впровадити вдома візуальні розклади та поведінкові стратегії, щоб синхронізувати виховний вплив школи та родини. Детальний графік впровадження компонентів моделі представлено у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Етапи та зміст апробації авторської моделі індивідуалізованого супроводу

Етап апробації	Термін реалізації	Зміст діяльності	Відповідальні
Підготовчий	14.10 – 16.10	Ознайомлення класного керівника та асистента вчителя з авторською моделлю, узгодження графіку уроків, підготовка дидактичних матеріалів (друк карток, конспектів, виготовлення наочності).	Асистент вчителя
Основний (впровадження)	17.10 – 24.10	Щоденне застосування адаптованих планів-конспектів (Додатки Е-Н) під час уроків (української мови, математики, читання, ЯДС) для роботи з учнями з ООП.	Асистент вчителя, класний керівник
(впровадження)	17.10 – 24.10	Щоденна видача диференційованих домашніх завдань (Додаток П) всім учням класу за результатами роботи на уроці.	Класний керівник
(впровадження)	21.10 – 23.10	Проведення індивідуальних консультацій з батьками учнів з ООП. Розповсюдження та пояснення «Пам'ятки для батьків» (Додаток Р).	Асистент вчителя, практичний психолог
Моніторинговий	17.10 – 24.10	Проведення педагогічного спостереження за динамікою включеності учнів з ООП, фіксація труднощів у застосуванні моделі, збір зворотного зв'язку від педагогів.	Асистент вчителя (дослідник у цьому випадку)

Таким чином, процес апробації мав комплексний характер, де всі три компоненти моделі впроваджувалися паралельно та узгоджено. Асистент вчителя та класний керівник отримали готові методичні рішення, що дозволило їм сфокусуватися на педагогічній взаємодії,

Для оцінки ефективності впровадженої авторської моделі супроводу було проведено повторне діагностичне обстеження батьків двох фокусних учнів (Респондент 4 та Респондент 7) з використанням того ж комплексу методик (SDQ, BRIEF, CCC-2), що й на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз результатів «до» та «після» апробації дозволяє кількісно оцінити динаміку змін у ключових сферах функціонування дітей та зробити висновки щодо дієвості окремих компонентів моделі. Узагальнені дані первинного (Етап 1) та повторного (Етап 2) обстежень наведено у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Порівняльна динаміка показників фокусних учнів за результатами
первинної та повторної діагностики**

Показник / Методика	Р4 - Етап 1 (ДО)	Р4 - Етап 2 (ПІСЛЯ)	Р7 - Етап 1 (ДО)	Р7 - Етап 2 (ПІСЛЯ)
SDQ: Загальний бал (труднощі)	28	19	20	14
SDQ: Емоційні симптоми (ЕС)	8	5	4	3
SDQ: Проблеми з поведінкою (ПП)	8	4	5	4
SDQ: Гіперактивність (Гіп)	1	1	2	2
SDQ: Проблеми у стосунках (ППП)	7	5	4	2
SDQ: Просоціальна поведінка (ПСО)	4	6	5	7
BRIEF: Загальний бал	145	125	148	140
CCC-2: Загальний бал	118	125	53	79
CC2: Мова	15	15	5	6
CC2: Синтаксис	15	15	2	4
CC2: Семантика	14	14	2	4
CC2: Зв'язність	16	16	6	8
CC2: Невідповідний початок	14	14	10	12
CC2: Стереотипна мова	4	7	1	6
CC2: Використання контексту	14	15	9	12
CC2: Невербальна комунікація	10	11	7	9
CC2: Соціальні стосунки	10	12	5	8
CC2: Інтереси	6	6	6	10

Аналіз даних, представлених у табл. 3.10, свідчить про позитивну динаміку за більшістю показників в обох фокусних учнів, хоча характер та вираженість змін різняться, що відповідає індивідуальним профілям труднощів та цільовому спрямуванню моделі. За методикою SDQ спостерігається суттєве зниження загального бала труднощів: у Респондента 4 з 28 до 19 балів, а у Респондента 7 – з 20 до 14 балів. Подібне зниження вказує на загальне покращення психоемоційного стану та зменшення поведінкових проблем.

Показовим є зниження балів за субшкалами, що були визначені як проблемні на етапі діагностики. У Респондента 4 найбільша позитивна динаміка спостерігається за шкалами «Емоційні симптоми» (з 8 до 5) та «Проблеми з поведінкою» (з 8 до 4). Зменшення поведінкових труднощів можна пов'язати з впровадженням дидактично-корекційного компонента моделі – адаптованих уроків з чіткими правилами, візуальними підказками та ігровими елементами (Додатки Е-Н), а також з рекомендаціями для батьків щодо послідовної поведінкової підтримки (Додаток Р), що безпосередньо відповідало на запит педагогів щодо низької самоефективності у керуванні поведінкою (див. підрозділ 3.1).

У Респондента 7 найсуттєвіше зниження балів фіксується за шкалою «Проблеми у стосунках з однолітками» (з 4 до 2), що вказує на покращення соціальної адаптації. Одночасно в обох учнів спостерігається зростання балів за шкалою «Просоціальна поведінка» (Р4: з 4 до 6; Р7: з 5 до 7), що свідчить про розвиток навичок співпраці та емпатії. Цьому сприяло використання диференційовано-оцінного компонента моделі, зокрема диференційованих завдань (Додаток П), які створювали ситуацію успіху, знижували конкурентний тиск у класі та мотивували допомагати іншим.

За методикою BRIEF, що оцінює виконавчі функції, також спостерігається позитивна динаміка. Загальний бал Респондента 4 знизився зі 145 до 125, а Респондента 7 – зі 148 до 140. Зменшення показників свідчить про покращення здатності до саморегуляції, планування, організації

діяльності та контролю імпульсів, що є критично важливим для дітей із ЗПР. Подібні зміни є прямим результатом дії дидактично-корекційного компонента, де кожен адаптований урок містив елементи скаффолдингу виконавчих функцій: покрокові алгоритми (наприклад, Додаток И), візуальні розклади, тайм-менеджмент через часту зміну діяльності, ігрові методи для підтримки уваги.

Також очевидний вплив мав і партнерсько-консультативний компонент, оскільки пам'ятка для батьків (Додаток Р) містила конкретні поради щодо організації домашнього середовища (стабільний режим, візуальні підказки) для підтримки самоорганізації дитини, синхронізуючи зусилля школи та родини.

Найбільш виражені зміни зафіксовано за методикою ССС-2, особливо у Респондента 7, чий первинний профіль характеризувався значними комунікативними труднощами (низький загальний бал та проблеми за прагматичними шкалами). Його загальний бал зріс з 53 до 79. Детальний аналіз субшкал показує, що зростання відбулося переважно за рахунок прагматичних аспектів мовлення: «Стереотипна мова» (з 1 до 6), «Використання контексту» (з 9 до 12), «Невербальна комунікація» (з 7 до 9), «Соціальні стосунки» (з 5 до 8). Подібний стрибок у розвитку прагматики можна пояснити комплексним впливом моделі: партнерсько-консультативний компонент, а саме рекомендації для батьків (Додаток Р), були сфокусовані на розвитку соціального розуміння та діалогових навичок через спільні ігри та обговорення.

Покращення загального психоемоційного клімату в класі (завдяки диференціації та зниженню проблем з поведінкою у всіх учнів) створило безпечніші та сприятливіші умови для комунікації та соціальної взаємодії Респондента 7. У Респондента 4 загальний бал за ССС-2 також зріс (зі 118 до 125), хоча й менш суттєво, переважно за рахунок покращення показників «Стереотипна мова» та «Соціальні стосунки», що може бути пов'язано зі зниженням загальної тривожності та імпульсивності.

Візуально динаміку змін за основними показниками можна простежити на діаграмах (рис. 3.5-3.8).

Рис. 3.5 показує загальний позитивний ефект впровадження моделі супроводу. Чітке зниження стовпчиків, що відповідають загальному балу труднощів за SDQ, для обох учнів свідчить про зменшення психоемоційних та поведінкових проблем. Зменшення висоти стовпчиків для BRIEF вказує на покращення саморегуляції та організаційних навичок. Візуальне порівняння стовпчиків «ДО» та «ПІСЛЯ» підтверджує ефективність комплексного підходу, де дидактичні адаптації на уроках (зниження когнітивного навантаження, структурованість) поєднувалися з рекомендаціями для батьків щодо стабільного режиму та поведінкової підтримки, що разом сприяло покращенню загального функціонування дітей.

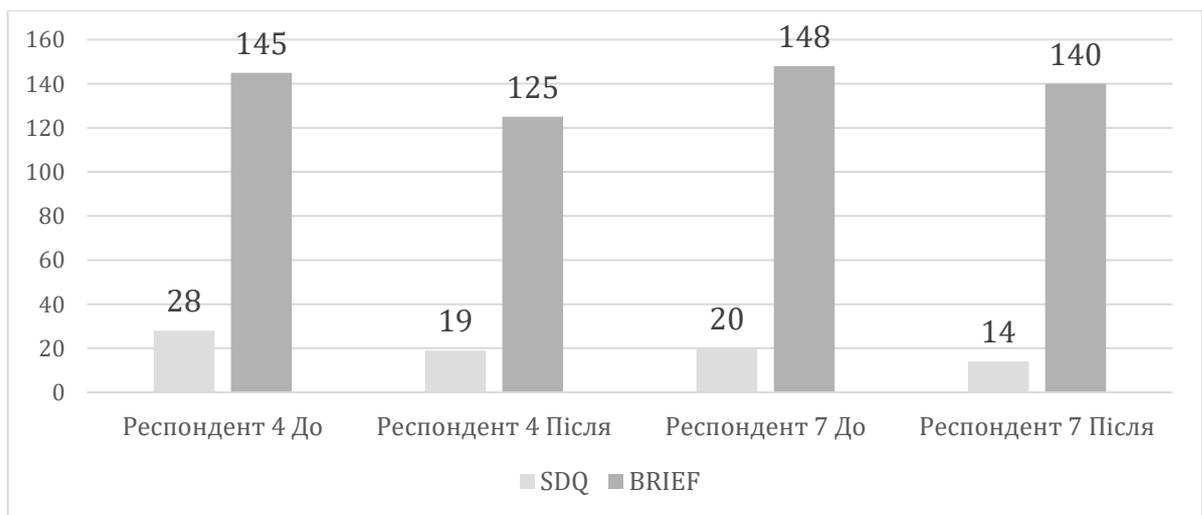


Рис. 3.5. Загальна динаміка рівня труднощів (SDQ) та виконавчих функцій (BRIEF) у фокусних учнів

Деталізований аналіз динаміки за шкалами SDQ (рис. 3.6) дозволяє виявити специфічний вплив моделі на різні аспекти функціонування. У Респондента 4 найбільш помітне зниження спостерігається за шкалами «Емоційні симптоми» та «Проблеми з поведінкою». Зменшення поведінкових труднощів прямо пов'язане з використанням адаптованих конспектів, які

пропонували вчителям чіткі алгоритми дій та ігрові методи, знижуючи ймовірність фрустрації учня та підвищуючи його залученість. Зниження емоційних симптомів може бути наслідком як стабілізації поведінки, так і створенням ситуації успіху завдяки диференційованим завданням. У Респондента 7 ключове покращення зафіксовано за шкалою «Проблеми з однолітками», що вказує на ефективність соціально-спрямованих аспектів моделі, зокрема роботи з батьками над комунікацією та покращенням загального клімату в класі.

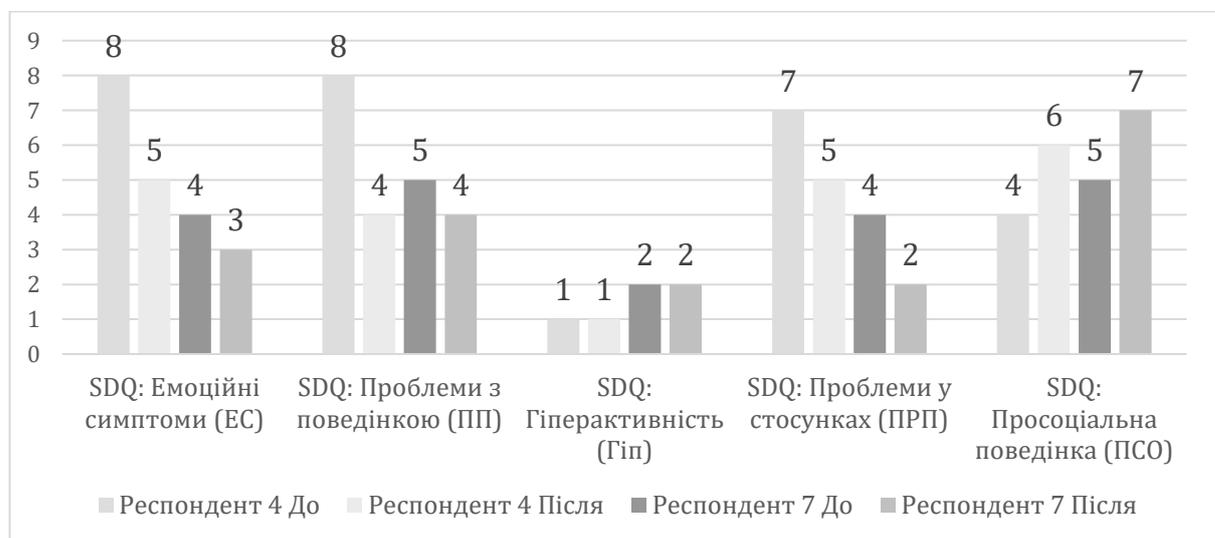


Рис. 3.6. Динаміка за окремими шкалами труднощів (SDQ) у фокусних учнів

Зростання загального балу за ССС-2, що візуалізовано на рис. 3.7, є одним із найважливіших результатів апробації, особливо для Респондента 7, який мав значний комунікативний дефіцит. Подібне суттєве покращення свідчить про дієвість партнерсько-консультативного компонента моделі. Рекомендації для батьків (Додаток Р) містили конкретні вправи та стратегії для розвитку розуміння соціального контексту, невербальної комунікації та навичок ведення діалогу. Успіх впровадження вказує на важливість синхронізації зусиль школи та родини саме у сфері розвитку соціально-комунікативної компетентності.

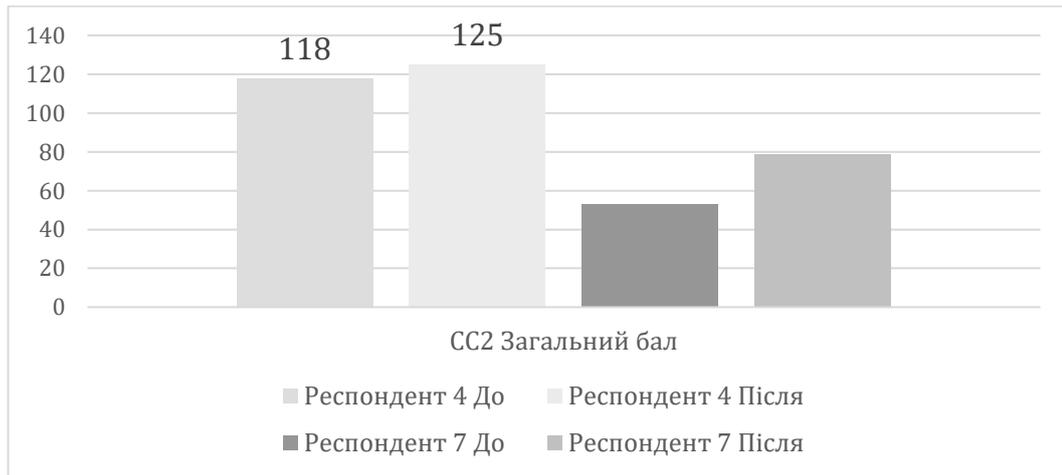


Рис. 3.7. Динаміка загального бала комунікативних навичок (ССС-2) у фокусних учнів

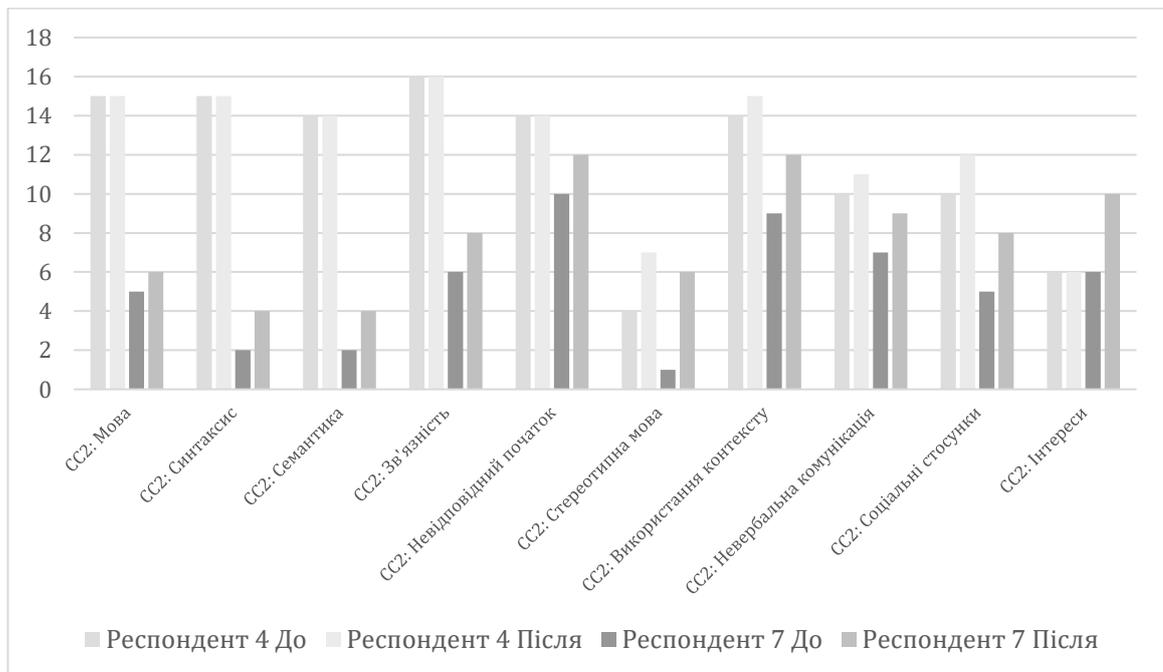


Рис. 3.8. Динаміка прагматичних комунікативних навичок (ССС-2) у фокусних учнів

Рис. 3.8 деталізує джерела покращення комунікативних навичок, підтверджуючи, що основний прогрес відбувся саме у сфері прагматики мовлення. Позитивна динаміка за шкалами «Використання контексту», «Невербальна комунікація» та «Соціальні стосунки» (особливо у Респондента 7) доводить ефективність цілеспрямованої роботи над соціальним

використанням мови, що здійснювалася батьками за рекомендаціями з пам'ятки (Додаток Р). Окрім того, загальне зниження поведінкових проблем та створення більш передбачуваного навчального середовища (завдяки дидактично-корекційному компоненту) могло сприяти зменшенню стереотипної мови та покращенню здатності учнів адекватно реагувати на соціальні сигнали.

Отже, кількісний аналіз результатів повторної діагностики підтверджує ефективність розробленої авторської моделі індивідуалізованого супроводу. Спостережувана позитивна динаміка у когнітивній, поведінковій та комунікативній сферах фокусних учнів свідчить про дієвість запропонованих методичних інструментів та комплексного підходу, що поєднує адаптацію освітнього процесу, диференціацію завдань та партнерську взаємодію з батьками. Взаємозв'язок між конкретними елементами моделі та покращенням показників за діагностичними методиками доводить обґрунтованість її структури та змістовного наповнення.

3.4. Рекомендації щодо ефективності впровадженої моделі та перспективи її використання у практиці інклюзивної освіти

Результати апробації авторської моделі індивідуалізованого супроводу, представлені у попередньому підрозділі, свідчать про її значний потенціал для покращення освітнього процесу в інклюзивному класі початкової школи. Виявлена позитивна динаміка у фокусних учнів за показниками психоемоційного стану (SDQ), виконавчих функцій (BRIEF) та комунікативних навичок (CCC-2) підтверджує ефективність обраного комплексного підходу, що поєднує дидактичну адаптацію, диференціацію оцінювання та партнерську взаємодію з батьками. Водночас, аналіз процесу впровадження та отримані результати дозволяють сформулювати низку рекомендацій, спрямованих на підвищення дієвості подібних моделей

супроводу, а також окреслити перспективи їх подальшого застосування та розвитку в системі інклюзивної освіти України.

Основою для рекомендацій слугує глибокий аналіз даних, отриманих на всіх етапах дослідження. По-перше, діагностичний етап (підрозділ 3.1) чітко вказав на специфічні потреби учнів (дефіцит виконавчих функцій, прагматичні комунікативні труднощі, проблеми з поведінкою) та професійні виклики педагогів (низька самоефективність у керуванні поведінкою). По-друге, опис моделі (підрозділ 3.2) продемонстрував, як її компоненти (адаптовані конспекти, диференційовані завдання, пам'ятка для батьків) були цілеспрямовано розроблені для відповіді на виявлені потреби. По-третє, аналіз результатів апробації (підрозділ 3.3) кількісно підтвердив, що впровадження моделі призвело до статистично значущих позитивних змін саме у цільових сферах. Отже, рекомендації формулюються не умоглядно, а спираються на емпірично доведену ефективність конкретних елементів втручання.

Успішна апробація не означає відсутності простору для вдосконалення. На основі спостережень та зворотного зв'язку від педагогів, можна виділити кілька ключових напрямів для підвищення ефективності моделі в майбутньому.

1. Посилення компоненту професійного розвитку педагогів. Модель надає готові дидактичні матеріали, що знижує навантаження на вчителя, але діагностика (TEIP) виявила потребу у глибшому розвитку компетенцій з управління поведінкою. Рекомендується доповнити модель короткими тренінгами або майстер-класами для вчителів та асистентів з використання технік позитивної поведінкової підтримки (ППП), функціонального аналізу поведінки та стратегій запобігання кризовим ситуаціям. Інтеграція подібного навчання безпосередньо перед або під час впровадження дидактичних матеріалів підвищить впевненість педагогів та ефективність застосування адаптованих уроків.

2. Розширення інструментарію диференційовано-оцінного компонента. Апробовані трирівневі диференційовані домашні завдання виявилися дієвими.

Проте, рекомендується розширити арсенал інструментів диференціації, включивши варіативні завдання безпосередньо для роботи на уроці (не лише домашні).

Можна розробити картки з завданнями різної складності для групової або індивідуальної роботи під час пояснення нового матеріалу. Також варто додати елементи формативного оцінювання, інтегровані в адаптовані конспекти: короткі чек-листи для спостереження, міні-завдання «на виході», шкали самооцінки для учнів. Подібне розширення дозволить педагогу гнучкіше реагувати на потреби учнів у режимі реального часу.

3. Поглиблення партнерсько-консультативного компонента. Пам'ятка для батьків (Додаток Р) виявилася ефективною, про що свідчить динаміка за ССС-2. Однак, її вплив можна посилити.

Рекомендується проводити не лише індивідуальні консультації, але й групові зустрічі для батьків учнів з ООП (у форматі батьківських клубів, семінарів), де вони могли б обмінюватися досвідом, обговорювати виклики та отримувати глибші знання щодо стратегій підтримки дитини. Можна також розробити додаткові матеріали (відео-інструкції, чек-листи для домашнього використання), що доповнювали б пам'ятку.

4. Активніше залучення учнів без ООП до взаємодії. Хоча диференційовані завдання охоплювали весь клас, модель була сфокусована переважно на підтримці учнів з ООП.

Рекомендується додати до адаптованих конспектів елементи, що сприяють інклюзивній взаємодії між усіма учнями: завдання для роботи в гетерогенних парах або малих групах, проекти, де учні з різними можливостями могли б виконувати взаємодоповнюючі ролі. Подібне доповнення сприятиме не лише соціалізації дітей з ООП, але й розвитку емпатії та толерантності в усього класного колективу.

5. Систематизація та цифровізація матеріалів. Для зручності використання та поширення моделі рекомендується створити єдиний електронний ресурс (наприклад, веб-сайт або хмарну папку), де були б зібрані

всі компоненти: діагностичні інструменти, адаптовані плани-конспекти з можливістю редагування, банк диференційованих завдань з фільтрами за темою та рівнем, пам'ятка для батьків та додаткові матеріали. Цифровізація спростить доступ до ресурсів та їх адаптацію під потреби конкретного класу чи учня.

Узагальнені рекомендації для цільових груп представлено у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Рекомендації щодо підвищення ефективності моделі індивідуалізованого супроводу

Цільова група	Рекомендації	Обґрунтування (за результатами дослідження)
Педагоги (вчителі, асистенти)	Проходження додаткового навчання з позитивної поведінкової підтримки (ППП).	Низька самоефективність за субшкалою TEIP «Керування поведінкою»; високі бали за шкалою SDQ «Проблеми з поведінкою».
	Активне використання формативного оцінювання під час уроків (чек-листи, міні-завдання).	Потреба у гнучкому реагуванні на індивідуальні потреби в режимі реального часу; доповнення диференційованих ДЗ.
	Впровадження елементів кооперативного навчання та взаємонавчання у гетерогенних групах.	Потреба у посиленні соціальної взаємодії між усіма учнями; покращення соціальної адаптації (динаміка за SDQ-ППП).
Команда супроводу / Адміністрація школи	Забезпечення регулярного методичного супроводу та можливостей для професійного розвитку педагогів з питань інклюзії та PPP.	Необхідність системної підтримки вчителів у подоланні професійних труднощів (TEIP).
	Сприяння створенню цифрового банку адаптованих матеріалів та диференційованих завдань на рівні закладу освіти.	Забезпечення доступності та зручності використання моделі; можливість її поширення та адаптації.
	Посилення ролі команди супроводу у моніторингу ефективності ПП та координації дій між школою та батьками.	Важливість міждисциплінарного підходу; необхідність узгодження стратегій (позитивна динаміка BRIEF та CCC-2).
Батьки учнів з ООП	Активна участь у групових зустрічах (батьківських клубах) для обміну досвідом та отримання знань.	Потреба у поглибленні партнерсько-консультативного компонента; підсилення ефекту пам'ятки.
	Послідовне застосування вдома стратегій підтримки виконавчих функцій та комунікації, узгоджених зі школою.	Доведена ефективність синхронізованого впливу (динаміка BRIEF та CCC-2).

Апробована модель індивідуалізованого супроводу демонструє не лише свою ефективність для конкретного класу, але й ширші перспективи для розвитку інклюзивної практики в Україні.

1. Масштабування та адаптація. Принципи, закладені в модель (діагностика – цільова розробка – інтеграція в процес – партнерство), є універсальними. Модель може бути адаптована для використання в інших класах початкової школи, а також, з відповідними модифікаціями змісту та форм, для учнів середньої та старшої школи. Особливо цінним є підхід до створення адаптованих матеріалів на основі чинного календарно-тематичного планування, що робить модель реалістичною для впровадження в умовах масової школи без необхідності кардинальної перебудови навчальних програм.

2. Використання в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Розроблені компоненти моделі (особливо адаптовані конспекти з детальним описом корекційних прийомів та банк диференційованих завдань) можуть стати цінним ресурсом для підготовки майбутніх вчителів початкових класів, асистентів вчителя, а також для курсів підвищення кваліфікації діючих педагогів. Практичне ознайомлення з готовими зразками адаптації навчального матеріалу може суттєво підвищити методичну готовність вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

3. Основа для розробки локальних освітніх програм та політик. Школи, що прагнуть системно впроваджувати інклюзивне навчання, можуть використовувати апробовану модель як основу для розробки власної внутрішньої системи супроводу учнів з ООП. Підхід, що поєднує підтримку учня, розвиток педагога та залучення батьків, відповідає сучасним вимогам до організації якісної інклюзивної освіти.

4. Стимул для подальших наукових досліджень. Результати апробації відкривають нові питання для наукового пошуку. Перспективними напрямками досліджень можуть стати:

- вивчення довготривалого впливу моделі на академічну успішність та соціально-емоційний розвиток учнів з ООП.

- дослідження ефективності моделі для учнів з іншими типами особливих освітніх потреб (наприклад, з розладами аутистичного спектра, порушеннями слуху чи зору).

- оцінка впливу диференційованих завдань на мотивацію та навчальні досягнення учнів без ООП у тому ж класі.

- розробка та апробація цифрових інструментів для реалізації компонентів моделі (інтерактивні адаптовані уроки, онлайн-платформи для диференційованих завдань, мобільні додатки для батьків).

- дослідження факторів, що впливають на готовність та успішність педагогів у впровадженні подібних моделей (особистісні якості, рівень підтримки адміністрації, доступ до ресурсів).

Впровадження інклюзивної освіти в Україні – складний та багатогранний процес, що вимагає не лише нормативних змін, а й розробки конкретних, дієвих педагогічних інструментів. Апробована авторська модель індивідуалізованого супроводу є одним із таких інструментів. Вона демонструє, що через системний підхід, який ґрунтується на діагностиці, враховує потреби всіх учасників освітнього процесу та інтегрує підтримку безпосередньо в навчальний процес, можливо досягти значного покращення у розвитку дітей з особливими освітніми потребами та підвищити якість інклюзивного навчання загалом. Подальше поширення, адаптація та розвиток подібних моделей може стати важливим кроком на шляху до створення справді інклюзивного, справедливого та ефективного освітнього простору в українських школах.

Висновки до третього розділу

Проведене на констатувальному етапі дослідження дозволило виявити специфічні освітні потреби учнів із ЗПР у досліджуваному класі, зокрема

труднощі у сферах виконавчих функцій, соціально-комунікативної взаємодії та поведінкової саморегуляції. Одночасно було ідентифіковано професійні виклики педагогів, пов'язані з низькою самооцінкою ефективності у керуванні поведінкою учнів, що обґрунтувало необхідність розробки цільової моделі супроводу.

Розроблена авторська модель індивідуалізованого супроводу інтегрує три ключові компоненти – дидактично-корекційний, диференційовано-оцінний та партнерсько-консультативний – які безпосередньо відповідають на виявлені потреби учнів та педагогів. Запропоновані адаптовані дидактичні матеріали (конспекти, завдання, пам'ятка) спрямовані на скаффолдинг виконавчих функцій, розвиток прагматичної комунікації та надання вчителям інструментів для позитивної поведінкової підтримки.

Апробація моделі підтвердила її ефективність через кількісний аналіз динаміки показників фокусних учнів. Зафіксовано статистично значуще зниження загального рівня труднощів (SDQ), покращення показників виконавчих функцій (BRIEF) та суттєвий прогрес у розвитку комунікативних навичок, особливо прагматичних (ССС-2). Позитивні зміни чітко корелюють із цільовим спрямуванням компонентів моделі.

На основі результатів апробації сформульовано рекомендації щодо оптимізації моделі, які включають посилення професійного розвитку педагогів у сфері ППП, розширення інструментарію диференціації для урочної роботи, поглиблення партнерства з батьками та активніше залучення учнів без ООП до взаємодії. Окреслено перспективи масштабування моделі, її використання у підготовці педагогів та як основи для подальших наукових досліджень.

ВИСНОВКИ

За результатами досягнення поставленої мети можемо зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз підтвердив, що індивідуалізація та диференціація є взаємодоповнюючими дидактичними підходами, необхідними для реалізації інклюзивної освіти; індивідуалізація фокусується на унікальних потребах окремого учня, тоді як диференціація передбачає варіювання педагогічного впливу для груп учнів зі схожими характеристиками. Їх інтеграція, а також розвиток у напрямку персоналізованого навчання, де учень стає активним суб'єктом формування власної освітньої траєкторії, є ключовою умовою створення ефективного та справедливого освітнього середовища, особливо в початковій школі. Розуміння відмінностей та взаємозв'язку між підходами закладає основу для обґрунтованого вибору педагогічних стратегій.

2. Інклюзивна освіта в початковій школі ґрунтується на принципах рівного доступу, поваги до різноманіття, адаптивності освітнього середовища та партнерської взаємодії всіх учасників процесу, що закріплено як у міжнародних документах, так і в національному законодавстві (Закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту»). Її цілі виходять за рамки простої інтеграції, передбачаючи глибоку трансформацію шкільної культури та розвиток потенціалу кожної дитини. Попри наявність розвиненої нормативно-правової бази, існує потреба у подальшій деталізації процедур її імплементації на практиці та забезпеченні належних ресурсів для шкіл.

3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду показав, що успішне впровадження індивідуалізованого та диференційованого навчання спирається на використання таких моделей, як Універсальний дизайн навчання (UDL), індивідуалізовані освітні програми (ІЕР/ІПР), ко-навчання та формативне оцінювання. Зарубіжні практики демонструють ефективність гнучких систем підтримки, технологічних рішень та міждисциплінарної співпраці. Український досвід, розвиваючись у руслі реформи НУШ, активно

впроваджує інституційні механізми інклюзії, однак потребує посилення методичної підтримки педагогів та розширення банку адаптованих освітніх ресурсів.

4. Ефективна реалізація індивідуального підходу до учнів з ООП у початковій школі вимагає створення комплексу психолого-педагогічних умов, серед яких ключовими є глибоке розуміння та врахування індивідуального когнітивного профілю (увага, пам'ять, мислення) та особливостей емоційно-вольової сфери (тривожність, самооцінка, мотивація) кожної дитини. Вирішальну роль відіграє злагоджена робота команди психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує міждисциплінарне планування та моніторинг ППР, а також високий рівень професійної компетентності та емпатійності самого педагога. Створення позитивного, психологічно безпечного клімату в класі є фундаментом для успішного навчання та соціалізації.

5. Організаційно-методичне забезпечення диференційованого навчання в інклюзивному класі передбачає гнучке поєднання різних форм організації навчального процесу (індивідуальних, парних, групових, фронтальних) та адаптацію змісту навчання відповідно до рівнів готовності, інтересів і стилів учнів. Ефективними є методи кооперативного навчання, проектної діяльності, використання візуальних опор та ІКТ. Ключове значення має впровадження системи адаптивного, зокрема формативного, оцінювання, яке фокусується на особистісному прогресі учня, а не на порівнянні з нормою, та використовує альтернативні інструменти (портфоліо, спостереження, самооцінювання). Педагогічна взаємодія має будуватися на принципах партнерства та підтримки.

6. Проведене емпіричне дослідження на базі інклюзивного класу початкової школи дозволило діагностувати конкретні освітні потреби учнів із ЗПР (виражені труднощі у сферах виконавчих функцій за BRIEF, поведінкові проблеми та проблеми у стосунках з однолітками за SDQ, дефіцит прагматичної комунікації за CCC-2) та професійні виклики педагогів (низька

самоефективність у керуванні поведінкою за TEIP). Виявлена гетерогенність класу та відсутність значущих кореляцій між різними сферами труднощів підтвердили необхідність глибоко індивідуалізованого підходу до кожного учня.

7. Розроблена та апробована авторська трикомпонентна модель індивідуалізованого супроводу (дидактично-корекційний, диференційовано-оцінний, партнерсько-консультативний компоненти) виявилася ефективною для покращення функціонування учнів із ЗПП. Кількісний аналіз результатів повторної діагностики зафіксував статистично значущу позитивну динаміку: зниження загального рівня труднощів та проблем з поведінкою (SDQ), покращення показників виконавчих функцій (BRIEF) та суттєвий прогрес у розвитку комунікативних, особливо прагматичних, навичок (CCC-2). Результати підтверджують дієвість комплексного підходу, що поєднує адаптацію уроків, диференціацію завдань та співпрацю з батьками.

8. Апробація розробленої моделі та створених методичних матеріалів (адаптовані конспекти, диференційовані завдання, пам'ятка для батьків) здійснювалася в умовах природного навчального процесу інклюзивного класу. У ході дослідження було виявлено специфічні освітні потреби учнів із ЗПП (дефіцит виконавчих функцій, прагматичні комунікативні труднощі, поведінкові проблеми) та професійні труднощі педагогів (низька самоефективність у керуванні поведінкою), розроблено й апробовано авторську модель супроводу, яка продемонструвала свою ефективність у покращенні показників психоемоційного стану, виконавчих функцій та комунікативних навичок фокусних учнів. Ключовим аспектом апробації була реалізація партнерсько-консультативного компоненту через системну співпрацю з вчителем та батьками, що забезпечило узгодженість дій. Таким чином, апробація підтвердила практичну придатність та результативність всіх складових авторської моделі в реальних умовах інклюзивного навчання.

9. На основі аналізу результатів апробації сформульовано практичні рекомендації щодо підвищення ефективності моделі (посилення професійного

розвитку педагогів, розширення інструментарію диференціації, поглиблення роботи з батьками, активізація взаємодії між учнями) та окреслено перспективи її використання. Модель може бути масштабована та адаптована для різних умов, використана у системі підготовки педагогів та стати основою для подальших наукових досліджень у сфері інклюзивної дидактики, доводячи, що системна організація індивідуалізованого та диференційованого навчання є реальним шляхом підвищення якості інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранець Я. Ю. Роль батьків в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище. *Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти* : зб. матеріалів доп. учасн. Всеукраїнської наук.-практ. конф., 22–23 жовтня 2020 р. Дніпро. 2020. С. 258-261.
2. Барановська, О. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема // Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення. Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 9–11.
3. Барановська, О. Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі // *Theoretical foundations of the functioning of Education*. 2021. С. 16–23.
4. Богданова І.М. В73 Соціальна педагогіка: Навч. посіб. — К.: Знання, 2008. — 343 с. — (Бібліотека соціального педагога). ISBN 978-966-346-478-7.
5. Васьківська, Г. Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. // *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*. Київ: Інститут педагогіки, 2018.
6. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис. Сер. Корекційна педагогіка*. 2019. Вип. 38. С. 60-66.
7. Гончаренко, С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.
8. Грибань Г. Освітні труднощі та рівні підтримки дітей з дислалією в освітньому процесі. *Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 21. С. 9-21.
9. Гряник Д. О. Морально-етичні засади комунікації у інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. *Innovations and prospects in*

modern science : the 9th International scientific and practical conference. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2023. С. 92-94.

10. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Психологія*. 2021. Вип. 4. С. 134-137.

11. Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : збірник наукових і навчально-методичних праць. Вип. 10 / за заг. ред. О. В. Ковшар, К. Є. Суятинової. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 439 с.

12. Ілляшенко Т. З досвіду застосування рівнів підтримки в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : зб. матеріалів доп. учасн. III Всеукр. міждисциплінарна наук.-практ. конф., 23-24 квіт. 2023 р. Київ, 2023. С. 149-154.

13. Кизенко, В. Диференційоване навчання // Енциклопедія освіти. 2-ге вид. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 243–244.

14. Клочкова А. В. Здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. *Вересень. Сер. Інклюзивна освіта*. 2023. № 97, т. 2. С. 105-112.

15. Коберник Г. І. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань / Г. Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - 2013. - № 46. - С. 101-105.

16. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саммит-книга, 2009. 262 с.

17. Колупаєва А. А. К60 Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.

18. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко.— Харків : Ранок, 2019. 304 с.

19. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. (2023). Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. – 232 с.
20. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 149 с.
21. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006). Нью-Йорк, ООН. URL: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (дата звернення: 23.10.2025).
22. Кравець Н. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки. Сер. Педагогіка*. 2018. Вип. 2. С. 139-146.
23. Кремень, В. (Гол. ред.). Енциклопедія освіти. 2-ге вид. Київ: Юрінком Інтер, 2021.
24. Криворука Є. В. Особливості психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта і наука – 2023* : зб. наук. праць учасн. Звітно-наук. конф., 3-7 квітня 2023 р. Київ : Ред. колегія: Л.М. Вольнова, 2023. С. 154-156.
25. Кузава І. Б., Гац Г. О. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти : монографія. *European and global vectors for education development in Ukraine* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2022. С. 344-372.
26. Лещенко О. Г. Соціально-педагогічний супровід дитини з інвалідністю в інклюзивному закладі освіти. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1469/14117> (дата звернення: 21.10.2025).
27. Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І. Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану // *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008> (дата звернення: 22.11.2025).

28. Малихін, О., Ліпчевська, І. Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 59–67. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66> (дата звернення: 22.11.2025).
29. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. Педагогічні науки*. 2016. № 10. С. 102- 107.
30. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад. Л. І. Прохоренко , Н. А. Ярмола, О. О.Набоченко , Е. А. Данілавичюте та ін. 2021. 200 с.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 28.04.2025).
31. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку / уклад. Л. І. Прохоренко, В. М. Шевченко, Ю. В. Шевченко, І. М. Орленко, Г. Б. Соколова; Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2022. 115 с.
URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf> (дата звернення: 19.05.2025).
32. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540 с.
33. Наконечна Л. М. Стратегічні виміри впровадження інклюзивної освіти. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 180. С. 185-189.
34. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посібн. / за ред. А. А. Колупасової. Київ: А.С.К., 2011. 260 с.
35. Павленко Т. А. Питання адаптації молодших школярів з розладами аутистичного спектру до закладу освіти. *International Science*

Conference : Prospects and achievements in applied and basic sciences. Budapest, Hungery. 2021. С. 390-395.

36. Панченко В. Г. Актуальність дослідження проблеми соціалізації дітей старшого дошкільного віку з ООП. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : зб. матеріалів доп. учасн. II Міжнародної науково-практичної конф., 13-14 травн. 2021 р. Запоріжжя : Вид- во Хортицької національної академії, 2021. С. 36-37.

37. Пименова Н. В. Інклюзивна освіта – одна із фундаментальних засад розвитку освіти в Україні. *Педагогічні обрії*. 2020. № 3-4 (111-112). С. 83-89.

38. Прядко Л.О. Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. 310 с. С.144–152.

39. Рейда К. В. Роль вчителя в інклюзивній освіті. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : зб. матеріалів доп. учасн. I Всеукр. міждисциплінарна наук.-практ. конф. Тернопіль, 2021. С. 157-160.

40. Савченко, О. Я. Особистісно орієнтоване навчання в початковій школі: теоретико-методологічний аспект // Педагогічний альманах. — 2015. — Вип. 10. — С. 45-54. — Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9773/> (дата звернення: 22.05.2025).

41. Саламанкська декларація: Принципи, політика та практична діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). Саламанка, Іспанія, ЮНЕСКО. URL: <https://kno.rada.gov.ua/print/75201.html> (дата звернення: 22.05.2025).

42. Семак С. М. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна. 2012. № 19. С. 242-251.

43. Смеречак Л., Гаврилишин М. Особливості подолання навчальних труднощів у дітей з ООП. *Теорія і практика роботи фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах суспільних викликів* : збірник матеріалів регіональної науково-практичної конфер. / за заг. ред. Т.О. Логвиненко. Дрогобич. 2023. С. 115-117.

44. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу / Н. Софій // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017.– № 2.– С. 89–96.

45. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі / Оксана Таранченко // *Початкова школа*. 2017.– № 5.– С. 50–53.

46. Топузов, О. М., Алексєєва, С. В., Малихін, О. В., Арістова, Н. О. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі : методичний посібник [Електронне видання] / О. М. Топузов, С. В. Алексєєва, О. В. Малихін, Н. О. Арістова. — Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. — 113 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/06/Indyvidualizatsiia-navchannia-v-umovakh-zmishanoi-formy-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-u-bazoviy-shkoli-metodychnyy-posibnyk-2.pdf> (дата звернення: 22.10.2025).

47. Український ліцей з поглибленим вивченням іноземних мов імені Т.Г. Шевченка - Відділ освіти Ізмаїльської міської ради. URL: <http://izmail-osvita.gov.ua/9-shkoli/11-zagalnoosvitnya-shkola-7> (дата звернення: 10.10.2025).

48. Цілі сталого розвитку ООН (2015). URL: <https://sdgs.un.org/goals> (дата звернення: 23.10.2025).

49. Шелестова Л. В., Барановська О. В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник / наук. ред. д. пед. наук, проф. О. В. Малихін. [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 225 с

50. Шелестова, Л. В. Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти / Л. В. Шелестова // *Матеріали XIX*

Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми науки». — Ванкувер : International Science Group, 2022. — С. 585–588.

51. Шелестова, Л. Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять // *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them*. 2022. С. 268–271.

52. Шеремет, А., Руденок, А., Бездітна, Л. Адаптація дітей ВПО з особливими освітніми та соціальними потребами в умовах нового середовища // *Psychology Travelogs*. — 2024. — № 4. — С. 26–31. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-26> (дата звернення: 23.10.2025).

53. Ялліна, В. Л., Дрозд, М. П. Персоналізоване навчання: визначення, роль і компоненти // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. — 2024. — № 94. — С. 16–21. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/94/5.pdf> (дата звернення: 23.11.2025).

54. Яновська Т. А. Особливості мисленнєвих процесів молодих школярів із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник УНУ*. 2022. № 2. С. 86-89.

55. Яценюк, Л., Козак, Р. Упровадження інклюзивної освіти: досвід зарубіжжя. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. Т. 99. С. 99-101. DOI: 10.37026/2520-6427-2019-99-3-99-102.

56. Basye, D. Personalized vs. differentiated vs. individualized learning. ISTE, 2018. URL: <https://iste.org/blog/personalized-vs-differentiated-vs-individualized-learning> (дата звернення: 22.10.2025).

57. Bishop, D. V. M. *Children's Communication Checklist-2: U.S. edition. Manual*. San Antonio, TX: Pearson/The Psychological Corporation, 2006. 97 p.

58. Bray, B., McClaskey, K. *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin Press, 2014.

59. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. Vol. 37, No. 5. P. 813–828.

URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096> (дата звернення: 22.10.2025).

60. Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function — Professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources (PAR), 2000. 143 p.

61. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. 25th Anniversary Edition. — New York: Bantam Books, 2020. — 352 с.

62. Knickenberg M., Kullmann H., Wuthrich S., Lozano C. S., Loreman T., Sharma U., Avramidis E., Subban P., Woodcock S. Teachers' collective efficacy with regard to inclusive practices—characteristics of a new scale and analyses from Canada, Germany and Switzerland. *Front. Psychol.* 2025. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1530689/full> (дата звернення: 11.10.2025).

63. Lindner, K.-T., Schwab, S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450.

64. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom. New York: Routledge, 2010. 301 p.

65. Marenus, M. Gardner's Theory of Multiple Intelligences // *Simply Psychology*. — 2025. URL: <https://www.simplypsychology.org/gardners-theory-of-multiple-intelligences> (дата звернення: 23.10.2025).

66. Martínez, C. Individualizing to Include All Children. 2018. URL: <https://teachingstrategies.com/blog/9-tips-responsive-teaching/> (дата звернення: 22.10.2025).

67. Martins B. A., Chacon M. C. M. Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale Validation. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*. 2020. № 26 (1). P. 1-16.

68. Mavrič, M. The Montessori Approach as a Model of Personalized Instruction. *Journal of Montessori Research*, 6(2), 13–25, 2020.

69. Pappas, C. Instructional Design Models and Theories: Individualized Instruction Model. ELearning Industry, 2014. URL: <https://elearningindustry.com/individualized-instruction-model> (дата звернення: 22.11.2025).

70. SDQ. Ukrainian. URL: <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Ukrainian> (дата звернення: 12.10.2025).

71. Strengths & Difficulties Questionnaire. URL: <https://youthinmind.com/products-and-services/sdq/> (дата звернення: 12.10.2025).

72. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). URL: <https://www.eif.org.uk/files/resources/measure-report-child-sdq.pdf> (дата звернення: 11.10.2025).

73. Tomlinson, C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. – 2001. – 124 p.

74. What is the SDQ. URL: <https://www.sdqinfo.org/a0.html> (дата звернення: 12.10.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)

Інструкція. Опитування допомагає з'ясувати фактори, що впливають на успішність щоденної роботи в класі при створенні інклюзивного освітнього середовища. Будь ласка, оберіть число, яке найкраще відповідає вашій думці стосовно кожного твердження. Намагайтеся відповісти на всі питання.

Шкала:

1 — категорично не згоден

2 — не згоден

3 — радше не згоден

4 — радше згоден

5 — згоден

6 — категорично згоден

№	Питання	Оцінка (1–6)
1	Я можу застосовувати різні стратегії оцінювання (наприклад, портфоліо, модифіковані тести, оцінювання на основі виконання завдань тощо).	
2	Я в змозі надати інше пояснення або приклад, коли учні не розуміють матеріал.	
3	Я впевнено розробляю навчальні завдання з урахуванням індивідуальних потреб учнів з особливими освітніми потребами.	
4	Я можу точно визначити, наскільки учні зрозуміли викладений мною матеріал.	
5	Я вмю запропонувати відповідні завдання для дуже здібних учнів.	
6	Я впевнено залучаю учнів до роботи в парах або малих групах.	
7	Я вмю запобігати проблемній поведінці в класі до її виникнення.	
8	Я можу контролювати проблемну або недисципліновану поведінку в класі.	
9	Я в змозі заспокоїти учня, який поводить себе шумно або деструктивно.	
10	Я можу домогтися того, щоб учні дотримувалися класних правил.	
11	Я відчуваю себе впевнено при роботі з учнями, які виявляють фізичну агресію.	
12	Я чітко формулюю свої очікування щодо поведінки учнів.	
13	Я можу допомогти сім'ям підтримувати успішність їхніх дітей у школі.	
14	Я можу покращити навчальні досягнення учня, який має низькі результати.	

15	Я вмію працювати спільно з іншими фахівцями та персоналом (помічниками, колегами) для навчання учнів з особливими освітніми потребами у класі.	
16	Я впевнено залучаю батьків до шкільних заходів, пов'язаних з навчанням їхніх дітей з особливими освітніми потребами.	
17	Я вмію створити у батьків відчуття комфорту, коли вони звертаються до школи.	
18	Я вмію співпрацювати з іншими фахівцями (наприклад, вчителями-консультантами, логопедами) при розробці індивідуальних освітніх планів для учнів з особливими потребами.	
19	Я впевнено пояснюю іншим основні положення законів і політик щодо інклюзії учнів з особливими освітніми потребами.	
20	Я вмію адаптувати загальношкільні або державні процедури оцінювання так, щоб учні з різними типами порушень могли бути оцінені справедливо.	

Додаток Б

Шкала «Сильні сторони і труднощі» (SDQ) (для дітей, або батьків)

Інструкція: Будь-ласка оцініть поведінку дитини за допомогою нижченаведеного опитувальника. При оцінюванні орієнтуйтеся на найбільш типову поведінку дитини протягом останніх шести місяців у порівнянні до типової поведінки ровесників.

Симптоми	Невірно	Частково вірно	Вірно
1. Уважний(-а) до почуттів інших людей			
2. Невгамовний(-а), занадто активний(-а), не може довго залишатися спокійним(-ою)			
3. Часто скаржиться на головний біль, біль в животі або нудоту			
4. Охоче ділиться з іншими дітьми (ласощами, іграшками, олівцями, тощо)			
5. Часто вибухає гнівом або знаходиться у стані підвищеної дратівливості			
6. Скоріше самотник(-ця), схильний(-а) до гри наодинці			
7. Загалом слухняний(-а), у більшості випадків робить те, що просять дорослі			
8. Заклопотаний(-а), часто має занепокоєний вигляд			
9. Намагається допомогти скривдженому, засмученому або тому хто погано почувається			
10. Постійно крутиться або метушиться			
11. Має щонайменше одного хорошого товариша			
12. Часто б'ється з іншими дітьми або зачіпає їх			
13. Часто нещасливий(-а), похнюплений(-а), готовий(-а) розплакатися			
14. В більшості випадків подобається іншим дітям			
15. Легко відволікається, неуважний(-а)			
16. Знервований(-а) або настирний(-а) у новій обстановці; легко втрачає впевненість			
17. Добре ставиться до молодших дітей			
18. Часто обманює або шахрує			
19. Інші діти дратують його(її) або знущаються з нього (неї)			
20. Часто пропонує свою допомогу іншим (батькам, вчителям та іншим дітям)			
21. Обдумує все до кінця, перед тим як діяти			
22. Краде речі з дому, школи або з інших місць			

23. Має кращі стосунки з дорослими, ніж з іншими дітьми			
24. Має багато страхів, часто лякається			
25. Виконує завдання з початку до кінця, уважний(-а) та зосереджений(-а)			

Додаток В

Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)

Інструкція

Далі – перелік тверджень, які описують поведінку дитини. Просимо вказати, чи були у вашої дитини проблеми з цими поведінковими проявами протягом останніх 6 місяців. Будь ласка, відповідайте на всі пункти настільки точно, як можете. **НЕ ПРОПУСКАЙТЕ ЖОДНОГО ПИТАННЯ.** Думайте про дитину в типовій для неї ситуації, читаючи кожне твердження, і відмітьте відповідь:

N — якщо поведінка ніколи не була проблемою

S — якщо поведінка іноді буває проблемою

O — якщо поведінка часто буває проблемою

Приклад. Якщо ваша дитина ніколи не має труднощів із виконанням домашнього завдання вчасно, ви б обрали N для цього пункту.

Таблиця питань

Використайте позначення: N = Ніколи, S = Іноді, O = Часто. Виберіть одну відповідь для кожного пункту.

№	Питання	N	S	O
1	Метушиться; не може всидіти на місці	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Важко приймає або опирається іншому способу вирішення проблеми (навчальні завдання, друзі, завдання тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Коли дають три завдання підряд, запам'ятовує тільки перше або останнє	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Не усвідомлює, як його/її поведінка впливає на або дратує інших	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Виконує роботу неохайно, неакуратно	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Має вибухові, сердиті спалахи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Не планує заздалегідь шкільні завдання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Не може знайти речі в кімнаті або шкільній парті	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Не є ініціативною/самостійною особою (не починає справи самостійно)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Діє не думаючи (імпульсивність)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Має труднощі з адаптацією до нових ситуацій (класи, групи, друзі тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Має коротку тривалість уваги	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Погано усвідомлює власні сильні та слабкі сторони	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14	Вибухи гніву або засмучення без вагомої причини	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Застрагає в деталях і втрачає загальну картину	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Втрачає контроль більше, ніж інші діти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Зациклюється на одній темі або діяльності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Часто забуває своє ім'я / плутає власні дані (якщо недоречно)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Має труднощі з домашніми справами або завданнями, які складаються з кількох кроків	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Не усвідомлює, що деякі його/її дії дратують інших	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Письмові роботи погано організовані	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Невеликі події викликають сильну реакцію	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Має хороші ідеї, але не доводить справу до кінця (брак послідовності)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Говорить у невідповідний час	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Має труднощі з завершенням завдань (домашні справи, уроки тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Не помічає, коли його/її поведінка викликає негативну реакцію у інших	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Реагує сильніше на ситуації, ніж інші діти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Має труднощі з запам'ятовуванням інформації, навіть протягом кількох хвилин	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Робить необережні помилки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Встає з місця не в той час	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Розстроюється через нові ситуації	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Має труднощі з концентрацією на завданнях, навчанні тощо	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Має поганий почерк	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Часті зміни настрою	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Має хороші ідеї, але не в змозі записати їх на папері	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Має труднощі з простими лічильними операціями (наприклад, рахунок до трьох)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Залишає безлад, який інші повинні прибирати	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Потрібно говорити почати завдання, навіть коли дитина готова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Веде себе занадто голосно або "втрачає контроль"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Постійно думає про одну й ту саму тему	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Забуває, що власне робив	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Не перевіряє роботу на помилки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Сердиті або слізливі вибухи інтенсивні, але раптово припиняються	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Відчуває перевантаження від великих завдань	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Втрачає ланч-бокс, гроші на їжу, дозволи, домашні завдання тощо	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Потребує допомоги дорослого, щоб зберігати увагу на завданні	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Забуває здати домашнє завдання, навіть коли воно виконане	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Має труднощі з гальмуванням своїх дій	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Опирається змінам у режимі, їжі, місцях тощо	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Має труднощі з початком виконання домашніх завдань або завдань	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Настрій легко залежить від ситуації	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Недооцінює час, необхідний для завершення завдань	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Не приносить додому домашні завдання, листи, матеріали тощо	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54	Не може знайти вхідні/передні двері власного дому (орієнтація інколи порушена)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Не проявляє ініціативи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Надто легко розчаровується/плаче або засмучується	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Починає завдання в останню хвилину	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Має труднощі з переходом від однієї діяльності до іншої	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Має проблеми з виконанням дій, необхідних для досягнення мети (збереження грошей, підготовка до оцінки тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Збуджується зміною вчителя або класу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Має труднощі з організацією активностей з друзями	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Стає надто кумедним, недоречним у поведінці (занадто «смішний»)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Залишає своїх речі усюди, куди йде	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Додаток Г

Children's Communication Checklist — CCC-2

Мета опитувальника: з'ясувати сильні та слабкі сторони комунікативної поведінки дитини в повсякденному середовищі. Оцінювання допомагає доповнити мовні тести спостереженнями з реального життя.

Інструкція для заповнення

Будь ласка, уважно прочитайте кожен пункт і виберіть число в правій колонці, яке найкраще відображає, як часто ви спостерігали таку поведінку у дитини впродовж останнього тижня.

Оцінки:

- 0 = рідше ніж раз на тиждень (або ніколи)
- 1 = принаймні раз на тиждень, але не щодня
- 2 = один-два рази на день
- 3 = кілька разів на день (більше двох) або завжди

Якщо не можете зробити жодної оцінки — поставте X і, за бажанням, додайте коментар. Не залишайте поля порожніми, будь ласка.

№	Пункт	Оцінка (0–3)
1	Плутано використовує займенники «він/вона» — наприклад, може назвати дівчинку "він" або хлопчика "вона".	
2	Спрощує слова, пропускає окремі звуки або склади (наприклад: «крокодил» → «кокодил», «незнайомець» → «незайомець»).	
3	Виглядає тривожною у товаристві інших дітей.	
4	Починає фразу й затинається, ніби шукає слова (наприклад: «може я — може я — може — можна мені — морозиво»).	
5	Повторює розповіді на теми, які нецікаві оточенню.	
6	Забуває знайомі слова — наприклад замість «носоріг» каже «той, що має ріг на носі».	
7	У знайомих дорослих здається неухважною, відстороненою або поглиненою думками.	
8	Має порожній вираз обличчя там, де інші діти виявили б емоцію (гнів, страх, радість).	
9	При виборі дозвілля постійно обирає одну й ту саму улюблену діяльність (наприклад одну гру).	
10	Використовує займенники («він», «воно») без уточнення, про кого або про що йдеться.	
11	Каже фрази, сенсу яких, здається, не розуміє (повторює чужі вирази).	
12	Плутає слова з близьким значенням (наприклад, каже «пес» замість «лисиця», або «викрутка» замість «молоток»).	
13	Інші діти його/її ображають, кепкують або знущаються.	
14	Не дивиться на людину, з якою розмовляє.	
15	Пропускає жартівливі значення і каламбури (може сміятися з візуального гумору, але не розуміє словесних жартів).	
16	Інші діти не включають його/її у спільні ігри чи заходи.	

17	Некоректно вживає форми займенників (наприклад: «йому працює» замість «він працює»).	
18	Використовує улюблені словосполучення в недоречних контекстах або часто починає речення з однієї і тої самої фрази.	
19	Спантеличується, коли слово вжите в переносному значенні (наприклад, розуміє «холодний» буквально як «мерзне»).	
20	Стоїть надто близько до співрозмовника під час розмови.	
21	Дуже легко заводить розмову з незнайомими людьми без необхідності.	
22	Розповідає списки запам'ятованої інформації (наприклад назви столиць або видів динозаврів).	
23	Вимова надмірно офіційна або наслідувальна, ніби імітує когось по телевізору.	
24	Дитяча, ще не сформована вимова; спрощення слів і звукові заміни, характерні для раннього мовного розвитку.	
25	Важко зрозуміти, чи говорить про реальні події, чи фантазує.	
26	Завжди переводить розмову на улюблену тему, навіть якщо інші незацікавлені.	
27	Умовні вислови дуже короткі (2-3 слова), наприклад «мені м'яч» замість «у мене є м'яч».	
28	Комунікативні навички залежать від ситуації: добре у діалозі один на один, але складно у великій групі.	
29	Випускає початкові або кінцеві склади в слові (наприклад «орога» замість «дорога», «нана» замість «банан»).	
30	Повторює за іншими (ехолалія): на питання «що ти їв?» відповідає «що я їв?».	
31	Ігнорує спроби інших вступити в розмову, продовжуючи свою діяльність.	
32	Плутає слова, що звучать подібно (наприклад «телефон» замість «телебачення» чи «ілюзіоніст» замість «музикант»).	
33	Наносить шкоду іншим дітям ненавмисно або без усвідомлення.	
34	Сприймає лише 1-2 слова з речення і через це неправильно тлумачить повідомлення.	
35	Дуже важко змусити мовчати — часто говорить без зупину.	
36	Пропускає закінчення минулого часу («-в», «-ла»), наприклад: "Іван бити м'яч" замість "Іван вдарив м'яч".	
37	Розповідає іншим інформацію, яку вони вже знають.	
38	Помилки у вимові довгих або складних слів: пропускає склади або переставляє звуки (наприклад «телескоп» → «тескоп»).	
39	Не помічає, коли інші люди засмучені або сердяться.	
40	Плутано передає послідовність подій у розповіді (наприклад починає з кінця історії).	
41	Надто буквально розуміє вирази, іноді це виглядає кумедно.	
42	Надає надмірно точні факти там, де достатньо загальної відповіді (наприклад назве конкретну дату замість «влітку»).	
43	Пропускає зв'язку «є» у реченні/спотворює форму дієслів; наприклад замість «Тато йде на роботу» може казати «Тато йти на роботу».	
44	Заміна окремих звуків у вимові (наприклад «р» → «л», «ш» → «с») — характерні фонетичні спотворення.	
45	Ставить питання, хоча відповідь вже була надана.	
46	Використовує невизначені слова, що ускладнює розуміння (наприклад «та штука» замість конкретного «чайник»).	

47	Проявляє підвищений інтерес до незвичних об'єктів або явищ (наприклад світлофори, пральні машини, вуличні ліхтарі).	
48	Не пояснює, про кого говорить, якщо співрозмовник не знайомий з тим самим досвідом (наприклад згадує «Женю» без пояснення, хто це).	
49	Використовує незвично дорослу лексику, яка не відповідає віку.	
50	Важко розібрати, що саме каже дитина, хоча артикуляція здається чіткою.	
51	Говорить ясно, так що навіть люди, які мало її/його знають, розуміють зміст.	
52	Позитивно реагує на нові незнайомі активності.	
53	Чітко може розповісти про плани на майбутнє (наприклад, що робитиме завтра).	
54	Розуміє іронію; замість плутанини реагує посмішкою або сміхом.	
55	Створює довгі складні речення на позначення подій або дій.	
56	Добре використовує жести для передачі значення.	
57	Виявляє співчуття, коли інші засмучені.	
58	Говорить плавно і без затинань, правильно вимовляючи звуки.	
59	Дотримується тиші в ситуаціях, коли інші намагаються говорити або зосередитися.	
60	Усвідомлює правила ввічливості; може прикинутися задоволеним, якщо подарунок не подобається.	
61	Відповідає на запитання стисло, достатньо інформативно, без зайвої деталізації.	
62	Може підтримати цікаву, приємну бесіду.	
63	Гнучко адаптується до несподіваних змін у планах.	
64	Уживає абстрактні абстрактні поняття у мовленні (наприклад «знання», «політика», «відвага»)	
65	Адекватно усміхається під час спілкування.	
66	Використовує узагальнюючі назви класів предметів (наприклад «меблі», «фрукти»).	
67	Говорить про друзів; цікавиться їхніми справами.	
68	Чітко розповідає про минулі події.	
69	Вживає причинні зв'язки з «бо/тому що» у реченнях.	
70	Розмовляє з оглядом на інтереси інших співрозмовників, а не лише про себе.	

Додаток Д

Результати опитувань

	SDQ_Загальний бал	SDQ_Емоційні симптоми	SDQ_Проблеми з поведінкою	SDQ_Гіперактивність та неувважність	SDQ_Проблеми у стосунках з однолітк.	SDQ_Просоціальна поведінка	BRIEF_Загальний бал	CC2_Загальний бал	CC2_Мова	CC2_Синтаксис	CC2_Семантика	CC2_Зв'язність	CC2_Невідповідний початок	CC2_Стереотипна мова	CC2_Використання контексту	CC2_Невербальна комунікація	CC2_Соціальні стосунки	CC2_Інтереси	TEIP_Загальний бал	TEIP_Ефективність у викор. інкл. навчання	TEIP_Ефективність у співпраці	TEIP_Ефективність у керуванні поведінкою
1	31	6	8	5	6	6	139	56	8	8	2	6	7	4	5	7	5	4	90	27	29	24
2	29	2	8	3	7	9	144	82	7	5	10	10	12	6	7	12	6	7	113	35	34	32
3	17	4	4	3	3	3	160	97	15	13	10	10	9	8	8	10	10	4	99	30	33	28
4	28	8	8	1	7	4	145	118	15	15	14	16	14	4	14	10	10	6	118	36	36	34
5	27	10	2	5	5	5	121	61	8	4	5	10	4	1	7	4	9	9	91	29	29	24
6	21	1	8	4	3	5	141	113	13	11	11	11	9	11	13	9	12	13	80	23	25	23
7	20	4	5	2	4	5	148	53	5	2	2	6	10	1	9	7	5	6	106	33	31	33
8	29	6	9	7	4	3	134	95	9	11	10	13	7	9	10	11	11	4	91	27	30	26
9	29	3	9	4	6	7	108	43	12	5	4	4	2	3	2	5	3	3	87	26	30	23
10	24	3	6	2	6	7	155	59	8	5	3	7	10	2	7	7	5	5	93	29	28	27
11	25	5	6	4	5	7	135	78	9	7	6	8	9	5	6	8	7	5	98	27	34	27
12	30	7	7	6	6	4	152	95	12	10	8	10	10	7	8	10	8	5				
13	19	4	3	5	4	8	128	63	7	5	4	7	6	3	5	7	8	6				
14	22	5	4	3	6	7	141	105	14	12	10	12	11	5	10	10	9	6				
15	26	6	5	5	5	5	148	88	10	8	9	9	10	6	7	9	8	7				

Додаток Е

План-конспект уроку з літературного читання (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 21.10.2025

Тема: За Б. Гошовським «Слава не поляже». Запорозька Січ.

Мета:

Навчальна: ознайомити учнів з історичним поняттям «Запорозька Січ», її засновником Дмитром Вишневецьким та особливостями будови козацької фортеці; вчити знаходити у тексті опис об'єктів та співвідносити його з ілюстраціями.

Розвивальна: розвивати навички усвідомленого читання, вміння відповідати на запитання за змістом прочитаного, збагачувати словниковий запас історичними термінами, розвивати зорову пам'ять та уяву.

Корекційна: сприяти розвитку зв'язного мовлення через вправи на доповнення речень та переказ тексту за планом-схемою; корегувати вимову нових слів (Січ, твердиня, курінь); розвивати концентрацію уваги через роботу з візуальними опорами (ілюстрації, картки).

Виховна: виховувати почуття гордості за героїчне минуле українського народу, повагу до козаків-захисників.

Тип уроку: Комбінований.

Обладнання: Підручник (Н. Богданець-Білоskalенко, Ю. Шумейко, «Літературне читання», 4 клас), ілюстрації (портрет Д. Вишневецького, зображення козаків, реконструкція Січі), картки з новими словами, індивідуальні картки-пазли, іграшкова козацька шабля або булава.

Хід уроку

I. Організаційний момент (3 хв)

Привітання. Вправа «Коло сміливості».

Вчитель: *Козаки були дуже сміливими. Давайте передамо один одному козацьку шаблю (або булаву) і скажемо, чого ми сьогодні не боїмося на уроці.* Наприклад: «Я не боюся читати», «Я не боюся відповідати».

Артикуляційна розминка:

Цокаємо язичками, як козацькі коні скачуть: цок-цок-цок. Сичимо, як козаки шаблями махають: ш-ш-ш.

II. Актуалізація опорних знань (3 хв)

Бесіда за ілюстрацією. Вчитель показує зображення козака. Вчитель: *Хто це? (Козак). Як ви його впізнали? (Вуса, шаровари, шабля, оселедець). Якими були козаки? (Сміливими, сильними, вільними).*

III. Мотивація навчальної діяльності (2 хв)

Вчитель: *Козаки не жили поодиночі. Вони мали свій дім-фортецю, де жили, тренувалися і готувалися захищати рідну землю. Ця фортеця називалася Запорозька Січ. Сьогодні ми дізнаємося, хто її збудував і якою вона була. Ми ніби сядемо на козацьку чайку і попливемо в минуле!*

IV. Вивчення нового матеріалу та робота з підручником (15 хв)

1. Словникова робота.

Вчитель показує картки зі словами та ілюстраціями до них, пояснюючи значення.

Учні повторюють хором.

Січ (фортеця з дерева).

Твердиня (дуже міцна фортеця).

Курінь (козацький будинок).

Вал (високий насип із землі).

Рів (глибока яма з водою навколо фортеці).

2. Читання та аналіз тексту (с. 30-31).

Частина 1: хто такі козаки і хто їх ватажок?

Вчитель виразно читає текст на с. 30-31 про Дмитра Вишневецького.

Розглядаємо портрет О. Штанка.

Вчитель: *Як звали сміливого козацького ватажка? (Дмитро Вишневецький). Він вирішив збудувати для козаків надійний дім.*

Частина 2: Як будували Січ?

Вчитель читає опис будівництва твердині на с. 31.

Вчитель: *Давайте уявимо себе будівельниками. Що козаки робили спочатку? (Викопували глибокі рови). А що насипали із землі? (Високі вали). З чого робили стіни? (З дерева). Як називалися їх хати? (Курені).*

Вчитель: *Чому фортецю назвали «Січ»? (Від слова «сікти», бо її будували зі зрубаних (січених) дерев).*

3. Робота з ілюстрацією (с. 32).

Розглядаємо світліну реконструкції Запорозької Січі. * Гра «Знайди на малюнку».

Вчитель: *А тепер знайдіть на цьому великому малюнку те, про що ми читали. Покажіть, де тут вали? А де дерев'яні стіни? Де стоять козацькі курені? А що захищає фортецю з усіх боків? (Річка Дніпро).*

V. Фізкультхвилинка «Ми – козаки» (2 хв)

Раз-два – встали, потягнулись, (потягуються) Ми на коників сідаєм, (присідають, ніби сідають на коня) Швидко-швидко ми поскачем! (стрибають на місці) Весла в руки ми візьмем, (імітують греблю) По Дніпру ми попливем! Шаблі вгору підняли, (піднімають руки) Ворогів перемогли! (плескають в долоні)

VI. Закріплення вивченого матеріалу (7 хв)

Робота з картками-пазлами.

У кожного учня конверт з розрізаною на 3-4 частини картинкою (наприклад, курінь, вал, рів). Завдання – скласти картинку і назвати, що це.

Вправа «Доповни речення».

Вчитель починає, учні закінчують, спираючись на текст та ілюстрації. *Козацьку фортецю збудував... (Дмитро Вишневецький). Фортеця називалася... (Запорозька Січ). Козаки жили в будинках, які називалися... (курені). Січ захищали високі земляні... (вали) і глибокі... (рови).*

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (3 хв)

Бесіда:

1. Про який дивовижний дім козаків ми сьогодні дізналися?

2. Що вам найбільше запам'яталося про Січ?

3. Чи хотіли б ви побувати на острові Хортиця?

Вправа «Козацька рада».

Вчитель: *Козаки на раді вирішували важливі справи. Давайте і ми вирішимо: чи сподобався вам урок? Якщо так – підніміть праву руку вгору, ніби голосуєте «за»!*

VIII. Домашнє завдання

Переказ: розглянути малюнки на с. 31-32 і за ними спробувати розповісти батькам про Запорозьку Січ.

Творче завдання (на картці):

Доповни речення. Козаки – герої українського народу, тому що вони:

були _____ (сміливі, відважні).

любили _____ (свою землю, Україну).

захищали _____ (людей від ворогів). (Для допомоги в дужках подані слова-підказки).

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Запорозька Січ»

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

1. Великі ілюстрації:

Зображення козака в повному спорядженні (з оселедцем, у шароварах, із шаблею).



Портрет Дмитра Вишневецького-Байди (репродукція картини О. Штанка) (у підручнику).

Велика ілюстрація-реконструкція Запорозької Січі (у підручнику на с. 32).

2. Тематичні картки з новими словами (на одній стороні слово, на іншій – малюнок-пояснення):

Січ (малюнок дерев'яної фортеці).



Твердиня (малюнок неприступної кам'яної стіни).



Курінь (малюнок простої дерев'яної хати).



Вал (малюнок високого пагорба із землі).



Рів (малюнок ями, заповненої водою).



3. Карта України, де можна показати річку Дніпро та приблизне розташування о. Хортиця.

Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Конверти з картками-пазлами:

У кожному конверті картинка, що ілюструє одне з нових слів (курінь, вал, рів, частокіл), розрізана на 3-4 великі частини.

2. Індивідуальні картки для домашнього творчого завдання. Картка з надрукованим початком речення «Козаки – герої українського народу, тому що вони:» та трьома пронумерованими рядками для доповнення. Можна додати слова-підказки в дужках або у вигляді «банку слів» унизу картки.

3. Прості олівці.

Додаток Ж

План-конспект уроку з літературного читання (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 23.10.2025

Тема: В. Терен «Так любімо Україну!». О. Забужко «Мова кожного народу» (напам'ять).

Мета:

Навчальна: ознайомити учнів з поетичними творами про Україну та рідну мову; вчити аналізувати вірші, визначати їх головну думку та настрій; працювати над виразністю читання; готувати до вивчення вірша напам'ять.

Розвивальна: розвивати асоціативне мислення, пам'ять, увагу, емоційне сприйняття поезії; збагачувати словниковий запас образними висловами.

Корекційна: сприяти розвитку артикуляційного апарату через чистомовки та виразне читання; корегувати та уточнювати розуміння понять «Батьківщина», «рідна мова»; розвивати зв'язне мовлення через побудову відповідей на запитання та створення асоціативного куща.

Виховна: виховувати глибокі патріотичні почуття, любов та повагу до України, рідної мови, усвідомлення їхньої цінності для кожної людини.

Тип уроку: 4омбінований (урок вивчення нового матеріалу та підготовки до вивчення напам'ять).

Обладнання: Підручник (Н. Богданець-Білокаленко, Ю. Шумейко, «Літературне читання», 4 клас), карта України, аудіозапис спокійної української мелодії, картки-сердечка, зображення символів України (калина, вишиванка, хата), картки зі словами для словникової роботи, індивідуальні картки-пам'ятки для вивчення вірша.

Хід уроку

I. Організаційний момент (3 хв)

Привітання. Вправа «Серце України».

Вчитель роздає учням паперові сердечка. Вчитель: *У кожного з нас в грудях б'ється серце. А як ви гадаєте, чи є серце в нашої країни? Давайте наповнимо його теплом. Покладіть долоньку на своє сердечко, а тепер – на карту України. Відчуєте, як наше тепло зігріває її.*

Мовленнєва розминка (чистомовка).

На-на-на – рідна сторінонька одна. Аїна-аїна-аїна – це наша Україна! Ова-ова-ова – калинова наша мова.

II. Актуалізація опорних знань (3 хв)

Гра «Що для тебе Україна?».

Вчитель показує зображення символів (хата, калина, вишиванка, поле пшениці). Вчитель: *Подивіться на ці малюнки. Що вони вам нагадують? (Україну). А що для вас означає слово «Україна»? (Це мій дім, моя сім'я, мої друзі).*

III. Мотивація навчальної діяльності (2 хв)

Вчитель: *Про нашу рідну землю, її красу та багатство написано багато пісень і віршів. Поети добирають найніжніші, найцирніші слова, щоб висловити свою любов. Сьогодні ми прочитаємо саме такі вірші і спробуємо зрозуміти, що хотіли сказати нам автори.*

IV. Вивчення нового матеріалу та робота з підручником (15 хв)

1. Робота над віршем В. Терена «Так любімо Україну!».

Словникова робота. Вчитель пояснює слово, учні повторюють. Рівний – неспокійний, рвучкий (про потік). Прибережна – та, що росте біля берега (стежина).

Первинне читання вірша вчителем. Вчитель виразно читає поезію на с. 32-33 під тихий супровід української мелодії. Аналіз змісту за запитаннями (за вправою 1, с. 33).

Вчитель: *До кого звертається автор у вірші? (До хлопчика, до сина, до нас усіх). До чого він нас закликає? (Любити Україну). З ким автор порівнює Україну? (З рідною матір'ю). Чому? (Бо вона одна, найдорожча).*

Вибіркове читання.

Вчитель: *Прочитайте рядки, де говориться про маму. А тепер – де згадуються друзі. Знайдіть і прочитайте головний заклик вірша. («...так любімо Україну»).*

2. Робота над віршем О. Забужко «Мова кожного народу».

Виразне читання вірша учнями («ланцюжком» по одному рядку).

Текст вірша знаходиться на наступній сторінці підручника, тому вчитель надає його на окремій картці або читає сам. Мова кожного народу – Неповторна і своя. В ній гримлять громи в негоду, В тиші – трелі солов'я.

Бесіда за змістом.

Вчитель: *Про що цей вірш? (Про рідну мову). Якою, на думку авторки, є мова кожного народу? (Неповторною і своєю). Що можна почути в нашій мові? (І грім, і спів солов'я).*

V. Фізкультхвилинка «Ми – українці» (2 хв)

Ми маленькі українці, (показують на себе) Хлопчики й дівчатка. (хлопчики стрибають, дівчатка кружляють) Любим нашу Батьківщину (обіймають себе) І слухняні в тата й мами. (ставлять руки в боки) Вкраїна – це наш рідний дім! (руки «дахом» над головою) Добре живеться нам у нім! (плескають в долоні)

VI. Закріплення та підготовка до вивчення напам'ять (8 хв)

Створення асоціативного куща «Україна – це...» (за вправою 4, с. 33).

На дошці або аркуші паперу в центрі написано слово «Україна». Вчитель разом з учнями, спираючись на зміст вірша В. Терена, добирає і записує асоціації: матері очі, біла хата, сонце, вірні друзі, рідна матір, весна.

Робота над вивченням вірша «Так любімо Україну!» напам'ять.

Читання хором: учні читають вірш кілька разів разом з учителем, намагаючись запам'ятати ритм та інтонацію.

Гра «Дощик»: *читаємо спочатку повільно* (дощик накрапає), *потім швидше* (дощ сильнішає), *потім голосно* (злива), *потім тихо* (дощик стихає).

Робота з карток-пам'яткою: учням роздають картки, де вірш записаний з пропущеними словами або з малюнками-підказками до кожного рядка.

Матері ласкаві ____ (очі) і долоні рідні-рідні вперше ти побачив, хлопче, тут, у нашій ____ (Україні).

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (2-3 хв)

Бесіда:

1. З якими віршами ми сьогодні познайомилися?
2. До чого вони нас закликають?
3. Що нового ви взяли сьогодні у своє серденько?

Вправа «Закінчи речення».

Любити Україну – це означає... (берегти природу, поважати старших, гарно вчитися, розмовляти рідною мовою).

VIII. Домашнє завдання

Напам'ять: Вивчити вірш В. Терена «Так любімо Україну!» (с. 32-33), використовуючи картку-пам'ятку.

Підготовка до виразного читання: Прочитати вірш О. Забужко «Мова кожного народу» батькам.

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Так любімо Україну!»

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

1. Карта України.
2. Набір ілюстрацій «Символи України»:

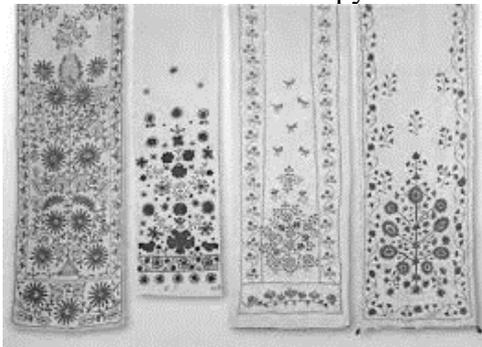
Українська хата під солом'яною стріхою.



Гілка калини з червоними ягодами.



Елемент вишиванки або рушника.



Золоте поле пшениці під синім небом.

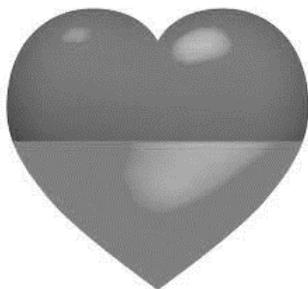


3. Аудіозапис спокійної, ліричної української мелодії (наприклад, інструментальна версія народної пісні).

4. Аркуш ватману або великий аркуш паперу та маркер для створення асоціативного куща «Україна – це...» (можна дошку використати).

Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Паперові сердечка (червоного або жовто-блакитного кольору) для організаційного моменту.



2. Тематичні картки зі словами для словникової роботи:

Картка зі словом «Рвйний» та малюнком бурхливого струмка.



Картка зі словом «Прибережна» та малюнком стежки біля річки.



3. Індивідуальні картки-пам'ятки для вивчення вірша напам'ять. До прикладу, карта текст вірша з пропущеними ключовими словами.

4. Прості олівці.

Додаток 3

План-конспект уроку з математики (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 17.10.2025

Тема: Міри часу. Годинник. Століття.

Мета:

Навчальна: активізувати та систематизувати знання учнів про одиниці вимірювання часу (секунда, хвилина, година, доба, рік); вчити визначати час за аналоговим та електронним годинником; сформувати початкове уявлення про століття як про великий проміжок часу (100 років); вчити виконувати прості дії з іменованими числами.

Розвивальна: розвивати обчислювальні навички, логічне мислення, увагу, пам'ять, вміння орієнтуватися в часі.

Корекційна: сприяти розвитку вміння встановлювати послідовність дій; корегувати труднощі в оперуванні іменованими числами через багаторазове промовляння та використання наочності; розвивати дрібну моторику через роботу з моделями годинників.

Виховна: виховувати почуття цінності часу, пунктуальність та організованість.

Тип уроку: Комбінований.

Обладнання: Підручник (М. Козак, О. Корчевська, «Математика», 4 клас), демонстраційний макет годинника, індивідуальні макети годинників зі рухомими стрілками, картки із завданнями, таблиця «Одиниці часу», картки з електронним часом, ілюстрації (наприклад, стародавній замок, сучасний будинок).

Хід уроку

I. Організаційний момент (2 хв)

Привітання. Вправа «Мій настрій». Учні показують картку-смайлик, що відповідає їхньому настрою.

Усний рахунок «Ланцюжок». Вчитель починає, учні по черзі продовжують. (Наприклад, $20+15 \rightarrow 35-10 \rightarrow 25+5\dots$).

II. Актуалізація опорних знань (6 хв)

1. Гра «Що я знаю про час?».

- скільки годин у добі? (24)

- скільки хвилин у годині? (60)

- скільки секунд у хвилині? (60)

- скільки місяців у році? (12)

2. Робота з макетом годинника. Вчитель показує час, учні називають його (наприклад, 3:00, 5:30, 8:15). Вчитель називає час, учні показують його на своїх індивідуальних макетах.

3. Робота з підручником (вправа 321, с. 47).

Розглядаємо малюнки годинників.

Разом визначаємо, котру годину показує кожен годинник.

Записуємо в зошит час з одного годинника (на вибір).

III. Мотивація навчальної діяльності (3 хв)

Вчитель: Ми добре вміємо вимірювати час годинами та хвилинами. А чи знаєте ви, якими одиницями вимірюють дуже довгі проміжки часу? Наприклад, скільки років стоїть старовинний замок? (Показує малюнок замку). Сьогодні ми дізнаємося про дуже велику одиницю часу – століття – і навчимося розв'язувати задачі, пов'язані з часом.

IV. Вивчення нового матеріалу (10 хв)

1. Поняття «століття».

Робота з підручником (с. 48). Читаємо разом правило в рамочці: 1 століття = 100 років.

Вчитель: Уявіть, що ваш дідусь прожив 70 років. Це більше чи менше за століття? (Менше). А школі, в якій ми вчимося, 50 років. Скільки їй ще потрібно простояти, щоб виповнилося століття? (50).

Усне виконання вправи 327. Рахуємо разом:

5 століть – це 5 разів по 100, буде 500 років.

10 століть – це 10 разів по 100, буде 1000 років.

800 років – скільки разів по 100 вміщується? (8). Отже, це 8 століть.

2. Робота з іменованими числами.

Робота з підручником (вправа 325, с. 48). Читаємо завдання. Розбираємо перший приклад разом біля дошки:

Запиши у хвилинах: 180 с. Ми знаємо: 1 хв = 60 с. Скільки разів 60 вміщується у 180?
 $180 : 60 = 3$ (хв).

Розбираємо другий приклад:

Запиши у годинах: 2 доби 5 год. Ми знаємо: 1 доба = 24 год. 2 доби = $24 + 24 = 48$ год.

Додаємо ще 5 год. $48 + 5 = 53$ год.

Учні записують ці два приклади в зошит.

V. Фізкультхвилинка (2 хв)

Вчитель: Раз – підняти руки вгору. Два – нагнутися додола. Три, чотири – прямо стати. Будем знову працювати. (Повторити 2-3 рази). Годинник тік-так, і ми працюємо так! (Імітація рухів маятника).

VI. Закріплення вивченого матеріалу (10 хв)

1. Робота з підручником (вправа 330, с. 48). Читаємо завдання: потрібно порівняти іменовані числа.

Розбираємо перший стовпчик разом, промовляючи логіку:

1 ст. і 250 р. Що більше? 1 століття – це 100 років. 100 менше, ніж 250. Ставимо знак «<». 1 р. і 360 діб. Що більше? 1 рік – це 365 діб. 365 більше, ніж 360. Ставимо знак «>».

Учні самостійно (з підтримкою вчителя) виконують порівняння у другому стовпчику. Записують у зошит дві нерівності на вибір.

2. Практичне завдання з електронним годинником (вправа 331, с. 48).

Розглядаємо малюнки електронних годинників. Вчитель: Перший годинник показує 17:00. Як ми кажемо по-іншому? (П'ята година вечора). Разом називаємо час на кожному годиннику, промовляючи, яка це частина доби (ранок, день, вечір).

3. Індивідуальна робота на картках.

Завдання: З'єднай лініями однакові проміжки часу.

1 година 100 років

1 століття 24 години

1 доба 60 хвилин

Намалюй на годиннику час, коли ти йдеш до школи. (На картці намальований циферблат).

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (2-3 хв)

Бесіда:

1. Що нового ви сьогодні дізналися?

2. Скільки років в одному столітті?

3. Яке завдання вам сподобалося найбільше?

Вправа «Долонька». Учні обводять свою долоньку в зошиті і на кожному пальчику малюють позначку: «!» – було цікаво, «+» – дізнався нове, «?» – залишились питання.

VIII. Домашнє завдання (адаптоване)

Завдання на картці (за мотивами вправи 329, с. 48):

Розв'яжи приклади. Ти можеш скористатися таблицею мір часу. 2 доби – 13 год = ? год (Підказка: 2 доби = 24 год + 24 год = 48 год. Тепер віднімай) 3 р. + 4 міс. = ? міс. (Підказка: 1 рік = 12 міс. 3 роки = 12 + 12 + 12 = ? міс. Тепер додай)

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Міри часу. Годинник. Століття.»**Демонстраційні матеріали (для вчителя):**

1. Великий демонстраційний макет годинника з рухомими стрілками (годинна та хвилинна).
2. Таблиця «Одиниці вимірювання часу», де наочно показано співвідношення:
1 хв 60 с
1 год 60 хв
1 доба 24 години
1 рік 12 місяців=365 діб
1 століття 100 років
3. набір карток з прикладами електронного часу для вправи 331 (наприклад, картки з написами 17:00, 12:00, 13:00, 10:00, 22:00).
4. Ілюстрації для мотивації: зображення стародавнього замку та сучасного багатоповерхового будинку.

Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Індивідуальні макети годинників для практичної роботи.
2. Картки-смайлики («веселий», «спокійний», «сумний») для організаційного моменту.
3. Намальований пустий циферблат для завдання «Намалюй час».
4. Прості та кольорові олівці.

Додаток И

План-конспект уроку з математики (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 24.10.2025

Тема: Письмове додавання багатоцифрових чисел у випадку трьох і більше доданків. Види трикутників за кутами.

Мета:

Навчальна: формувати навичку письмового додавання трьох і більше багатоцифрових чисел у стовпчик; ознайомити учнів з класифікацією трикутників за видами кутів (прямокутний, гострокутний, тупокутний); вчити розпізнавати ці види трикутників на малюнках.

Розвивальна: розвивати обчислювальні навички, просторове уявлення, логічне мислення, вміння аналізувати та класифікувати геометричні фігури.

Корекційна: сприяти розвитку стійкості уваги через покрокове виконання алгоритму додавання; корегувати вміння правильно записувати числа у стовпчик (розряд під розрядом); розвивати зорове сприйняття під час роботи з геометричним матеріалом.

Виховна: виховувати охайність під час письмових обчислень, посидючість та інтерес до геометрії.

Тип уроку: Комбінований.

Обладнання: Підручник (М. Козак, О. Корчевська, «Математика», 4 клас), картки з алгоритмом додавання у стовпчик, набір геометричних фігур (трикутники різних видів), косинець, картки-схеми видів трикутників, індивідуальні картки із завданнями.

Хід уроку

I. Організаційний момент (2 хв)

Привітання. Вправа «Покажи пальчик» (великий палець вгору – «Я готовий до уроку!»). Нервово-психічна підготовка: пальчикова гімнастика «Замок» для підготовки руки до письма.

II. Актуалізація опорних знань (6 хв)

Усна лічба (за вправою 370, с. 53).

Вчитель: *У нас є чарівні дверцята з числом 121 і багато ключів. Допоможіть знайти, який ключ їх відчинить. Треба поррахувати суму чисел на кожному ключі. Учні разом з учителем усно обчислюють приклади на ключах, доки не знайдуть той, де сума дорівнює 121 ($27 + 38 + 37 + 19$).*

Перевірка письмового додавання (за вправою 371, с. 53).

Вчитель: *Давайте будемо детективами і перевіримо, чи правильно розв'язані приклади. Розглядаємо перший приклад. Промовляємо додавання по розрядах. Знаходимо помилку (якщо є). Аналогічно перевіряємо другий приклад. Це допоможе пригадати алгоритм додавання.*

Каліграфічна хвилинка. Запис дати та числа 10460 (відповідь з другого прикладу вправи 371).

III. Мотивація навчальної діяльності (2 хв)

Вчитель: *Ми вже вміємо додавати два числа у стовпчик. А що робити, коли доданків стає більше – три або навіть чотири, як на нашому ключику? Сьогодні ми навчимося легко справлятися з такими «довгими» прикладами. А потім ми помандруємо в країну Геометрію і познайомимось із різними родинами трикутників.*

IV. Вивчення нового матеріалу (13 хв)

1. Додавання трьох і більше доданків.

Пояснення вчителя з опорою на алгоритм. Вчитель на дошці розв'язує перший приклад з вправи 372 ($57629 + 878 + 4987$), промовляючи кожен крок:

Записую числа стовпчиком, розряд під розрядом. Починаю додавати з одиниць. Якщо сума більша за 9, записую одиниці, а десятки запам'ятовую (переношу до наступного розряду). Додаю наступний розряд і не забуваю про число, яке запам'ятали.

(На дошці може бути картка-пам'ятка з цим алгоритмом).

Спільне виконання другого прикладу з вправи 372 ($6238 + 27975 + 375 + 8409$) біля дошки. Один учень пише, інші допомагають.

2. Види трикутників за кутами.

Практична робота. Вчитель: *Подивіться на фігури у мене на столі. Як вони називаються? (Трикутники). Чому? (Бо у них три кути). Але вони всі трохи різні. Давайте розберемося, чому.*

Вчитель показує прямий кут на косинці. Пропонує учням знайти такий самий кут у зошиті, на столі.

Робота з підручником (вправа 375, с. 54).

Розглядаємо малюнки трикутників. 2. За допомогою косинця знаходимо прямий кут у першому трикутнику. Вчитель: *Такий трикутник називається прямокутним.*

Дивимось на другий трикутник. Усі його кути менші за прямий, ніби «гострі». Він називається гострокутним.

У третьому трикутнику один кут більший за прямий, ніби «тупий». Це тупокутний трикутник.

(Вчитель вивішує на дошку картки-схеми з назвами та зображеннями трикутників).

V. Фізкультхвилинка (2 хв)

Вчитель: *Якщо я називаю число – ви плескаєте в долоні. Якщо геометричну фігуру – присідаєте. Слова: 25, квадрат, 1000, трикутник, 8, прямокутник, 470.*

VI. Закріплення вивченого матеріалу (8 хв)

Письмове обчислення (за вправою 373, с. 54).

Читаємо задачу разом. Вчитель: *Що нам потрібно знайти? (Скільки всього мешканців). Якою дією будемо розв'язувати? (Додаванням).*

Записуємо в зошит короткий запис або одразу приклад у стовпчик.

Разом обчислюємо суму: $196375 + 207158 + 318147 + 178320$. Вчитель допомагає і контролює процес.

Гра «Знайди трикутник».

На дошці розміщені різні трикутники (прямокутні, гострокутні, тупокутні). Учні по черзі виходять, беруть трикутник, за допомогою косинця визначають його вид і кладуть до відповідної картки-схеми.

Індивідуальна робота на картках.

Завдання 1: Обчисли у стовпчик.

$$\begin{array}{r} 125 \\ + 456 \\ + 78 \\ \hline \end{array}$$

Завдання 2: Розфарбуй прямокутний трикутник синім кольором, а гострокутний – зеленим. (На картці намальовано 3-4 трикутники різних видів).

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (2 хв)

Бесіда:

1. Що ми сьогодні вчилися робити з числами? (Додавати декілька чисел).
2. Що головне пам'ятати при записі у стовпчик? (Розряд під розрядом).
3. З якими видами трикутників ми познайомились? (Прямокутний, гострокутний, тупокутний).

Вправа «Сигнал». Вчитель показує трикутник, учні піднімають: кулачок (прямокутний), вказівний палець (гострокутний), розчепірену долоню (тупокутний).

VIII. Домашнє завдання (адаптоване)

Завдання на картці (за мотивами вправи 378, 379, с. 54):

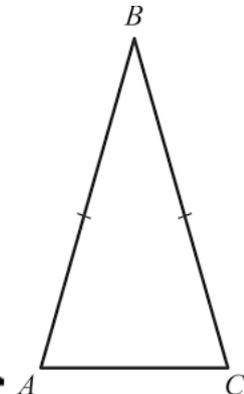
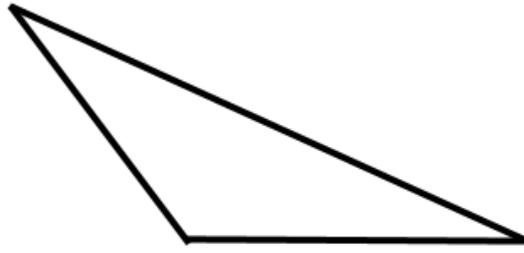
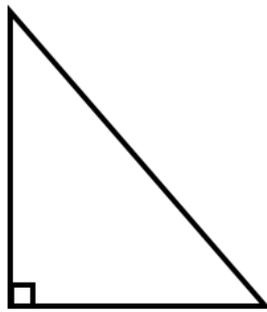
1. Обчисли приклад: $6 \text{ ц } 57 \text{ кг} + 2 \text{ ц } 49 \text{ кг} = ?$
2. Прочитай задачу і подумай, як її розв'язати: Бабуся спекла 3 паски. Перша важила 1 кг, друга – 160 г, а третя – 50 г. Скільки важили всі паски разом? (Підказка: $1 \text{ кг} = 1000 \text{ г}$. Додай вагу всіх пасок).
3. Намалюй один гострокутний трикутник.

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Додавання багатоцифрових чисел. Види трикутників»

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

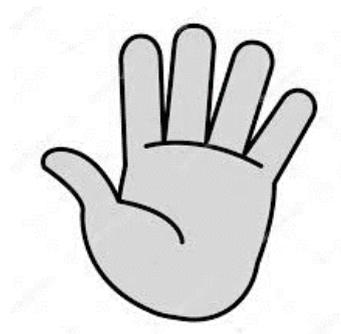
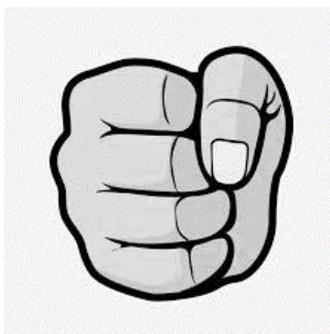
1. Картка-пам'ятка «Алгоритм письмового додавання»:

Записую розряд під розрядом.
Починаю з одиниць.
Пам'ятаю про перехід через розряд.
2. Набір великих демонстраційних трикутників різних видів (2-3 прямокутні, 2-3 гострокутні, 2-3 тупокутні).
3. Великий учнівський косинець для демонстрації прямого кута.
4. Картки-схеми з назвами та зображеннями видів трикутників: «ПРЯМОКУТНИЙ», «ГОСТРОКУТНИЙ», «ТУПОКУТНИЙ».



Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Індивідуальні учнівські косинці.
2. Індивідуальні картки для домашнього завдання з адаптованими завданнями з підручника.
3. Сигнальні картки для рефлексії (кулачок, палець, долоня) або просто для візуальної підтримки.



4. Прості олівці, кольорові олівці.

Додаток К

План-конспект уроку з української мови (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 17.10.2025

Тема: Поняття предметності. Іменники з абстрактним значенням

Мета:

Навчальна: почати формувати уявлення про те, що іменники можуть називати не лише конкретні предмети, а й поняття (почуття, явища); вчити розрізняти ці дві групи іменників на практичному рівні за допомогою навідних питань («це можна побачити/взяти в руки?»); активізувати словник учнів словами дружба, доброта, радість.

Розвивальна: розвивати зорове та слухове сприйняття, увагу, пам'ять, наочно-образне мислення.

Корекційна: сприяти розвитку вміння класифікувати предмети за суттєвою ознакою (конкретний/абстрактний); корегувати вимову під час промовляння слів; розвивати дрібну моторику через роботу з картками та письмо.

Виховна: виховувати позитивне ставлення до таких понять, як дружба і доброта.

Тип уроку: Урок засвоєння нових знань.

Обладнання: Підручник (М. Захарійчук, «Українська мова», 4 клас), предметні малюнки (стіл, книга, м'яч), сюжетні малюнки (діти дружать, людина робить добрий вчинок), картки зі словами, індивідуальні картки-завдання, сигнальні картки (наприклад, зелена – «бачу», червона – «відчуваю»).

Хід уроку

I. Організаційний момент (2-3 хв)

Привітання. Вправа «Побажання другу». Учні по черзі говорять один одному приємні слова.

Нервово-психічна підготовка: вправа на дихання «Надуй кульку» для заспокоєння та концентрації.

II. Актуалізація опорних знань (5-6 хв)

Гра «Впіймай іменник». Вчитель називає слова, учні плескають у долоні, коли чують іменник.

Слова: школа, веселий, бігати, сонце, учень, зелений, писати, дружба, стіл.

Бесіда:

1. Яка частина мови відповідає на питання хто? що? (Іменник)
2. Давайте подивимось навколо. Назвіть предмети, які ви бачите. (Стіл, дошка, вікно). На яке питання вони відповідають? (Що?)

Каліграфічна хвилинка.

1. Запис дати, класної роботи.
2. Прописування літери Рр та слова радість. Звуковий аналіз слова (усно, з допомогою вчителя).

III. Мотивація навчальної діяльності (3 хв)

Проблемна ситуація. Вчитель показує учням два предмети, наприклад, книгу і малюнок, де діти сміються.

Вчитель: *Подивіться, ось книга. Ми можемо її взяти? (Так). Це предмет. А ось малюнок. Що відчують діти? (Радість). А саму радість ми можемо взяти в руки, як книгу? (Ні). Але ж слово «радість» – це іменник, бо відповідає на питання що?. Як же так? Сьогодні ми будемо вчитися розрізняти іменники, які називають предмети, що можна побачити, і ті, що можна лише відчутти.*

IV. Вивчення нового матеріалу (10 хв)

Пояснення вчителя з використанням карток.

Вчитель викладає на стіл два обручі (або просто креслить два кола на дошці). Один підписує «Можна побачити», другий – «Можна відчутти». Вчитель: *Зараз ми пограємо в гру. Я показуватиму вам малюнок або називатиму слово, а ми разом вирішимо, куди його покласти.* Картки: яблуко (кладаємо в перше коло), дружба (у друге), стілець (у перше), доброта (у друге), сонце, тепло, музика. Вчитель: *Слова, які ми поклали в перше коло, називають конкретні предмети. А слова з другого кола – це абстрактні поняття: почуття, явища, якості. Ми їх не бачимо, але знаємо, що вони є.*

Робота з підручником (вправа 89, с. 36).

Читаємо вірш Т. Корольової разом, по рядочку. Вчитель допомагає зрозуміти невідомі слова (багрянista, просинь).

Шукаємо у вірші всі іменники. Записуємо їх на дошці. (Шепіт, шелест, шерех, листя, осінь, шум, падолисту, шурхіт, діброві, колискові, просинь).

Обговорюємо кожен іменник: «Це можна побачити чи помацати?».

Випишуємо в зошит тільки ті іменники, які є назвами звуків або явищ, які не можна взяти в руки (іменники з абстрактним значенням).

Зразок: Шепіт, шелест, ...

V. Фізкультхвилинка (2 хв)

Слова: олівець, думка, телефон, сміливість, м'яч, знання, чашка, тиша.

VI. Закріплення вивченого матеріалу (10 хв)

Робота з підручником (вправа 90, с. 37).

Читаємо завдання разом. Розглядаємо малюнок.

Гра «Розкодуй слово». Разом розшифруємо слова із малюнків-підказок (жука, вужа, мишки, мурашки і т.д.).

Читаємо текст вправи повільно, вставляючи розкодовані слова.

Знаходимо в тексті підкреслені іменники: радість, відвага, завзятість, сміливість, доброта.

Обговорюємо: чи можна доторкнутися до відваги? А до доброти?

Випишуємо підкреслені іменники в зошит. Це і є іменники з абстрактним значенням.

Усно відповідаємо на запитання до малюнка: що допомогло чаплі врятувати друзів? (Сміливість і доброта).

Індивідуальна робота на картках.

Картка 1 (для учнів із ЗПР). Завдання: Розфарбуй кружечок біля слова зеленим кольором, якщо предмет можна побачити, і жовтим, якщо його можна тільки відчутти. > * ○ книга > * ○ доброта > * ○ стіл > * ○ любов > * ○ сонце > * ○ тиша

Картка 2 (для учня з мовленнєвими порушеннями).

Завдання. Прочитай слова. Підкресли ті, що означають почуття. Книга, радість, стіл, доброта, любов, сонце, тиша. Склади і запиши речення зі словом радість (за зразком або з допомогою вчителя). Зразок: У мене сьогодні велика радість.

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (2-3 хв)

Гра «Світлофор». Учні піднімають сигнальні картки: зелену – «все зрозуміло», жовту – «були труднощі», червону – «нічого не зрозумів».

Бесіда:

1. Про які два види іменників ми сьогодні говорили?
2. Наведіть приклад іменника, який можна побачити.
3. Наведіть приклад іменника, який можна лише відчутти.

VIII. Домашнє завдання (адаптоване)

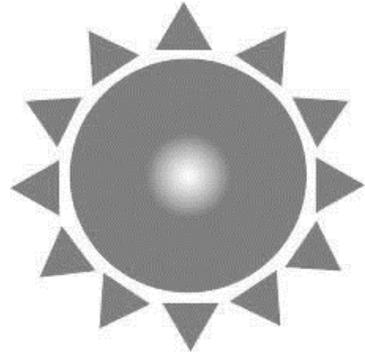
Намалювати малюнок на тему «Радість» або «Дружба» і підписати його.

Для бажаючих: виконати вправу 91 (с. 37).

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Поняття предметності. Іменники з абстрактним значенням»

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

1. Дошка або лист та маркер/крейда.
2. Предметні малюнки: зображення стола, книги, м'яча, яблука, стільця, сонця.



2. Сюжетні малюнки: зображення дітей, які дружать; людини, що робить добрий вчинок (допомагає); дітей, що сміються (для поняття «радість»).



3. Картки зі словами для класифікації: яблуко, дружба, стілець, доброта, сонце, тепло, музика.
4. Два обручі (або намальовані на дошці кола) для сортування карток на «конкретні» та «абстрактні» поняття.

Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Індивідуальні картки-завдання (з розфарбуванням кружечків та підкресленням слів) (з блоку «Індивідуальна робота на картках»).
2. Сигнальні картки «Світлофор» (зелена, жовта, червона) для рефлексії.
3. Прості олівці, кольорові олівці.

Додаток Л

План-конспект уроку з української мови (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 22.10.2025

Тема: Рід іменників: чоловічий, жіночий та середній.

Мета:

Навчальна: актуалізувати та поглибити знання учнів про категорію роду іменників; формувати вміння визначати рід іменників за допомогою слів-помічників (він, мій; вона, моя; воно, моє); вчити групувати іменники за родами.

Розвивальна: розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу, навички класифікації; збагачувати словниковий запас.

Корекційна: сприяти розвитку вміння діяти за словесною інструкцією та зразком; корегувати труднощі у визначенні граматичних категорій через використання наочно-практичних методів (картки, малюнки); розвивати дрібну моторику під час роботи з картками та письма.

Виховна: виховувати любов до природи, охайність у веденні зошита, вміння співпрацювати.

Тип уроку: Урок закріплення та застосування знань.

Обладнання: Підручник (М. Захарійчук, «Українська мова», 4 клас), три коробки або контейнери з написами «Ч.р.», «Ж.р.», «С.р.» та відповідними малюнками (хлопчик, дівчинка, сонечко), набір предметних малюнків, картки-схеми «Слова-помічники», індивідуальні картки із завданнями.

Хід уроку

I. Організаційний момент (2-3 хв)

Привітання. Вправа «Сонечко».

Вчитель: *Протягніть ручки до мене, ніби до сонечка. Візьміть собі один теплий промінчик. Тепер поділіться теплом із сусідом, торкнувшись його долоньки.*

Перевірка готовності: зошит, ручка, олівець на парті.

II. Актуалізація опорних знань (5 хв)

Гра «Істота чи неістота?». Вчитель називає слова, учні піднімають картку із зображенням людини (істота) або предмета (неістота).

Слова: учень, стіл, собака, книжка, бабуся, дерево, кіт, телефон.

Каліграфічна хвилинка. Запис дати. Прописування великої та малої літер Рр та словосполучення рід іменників.

III. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми та мети уроку (2 хв)

Вчитель: *Усі слова-іменники, як і люди, мають свою «родину» або «дім». Сьогодні на уроці ми пригадаємо, як називаються ці родини, і навчимося розселяти слова по їхніх будиночках. Ми будемо визначати рід іменників, щоб наше мовлення було правильним і красивим.*

IV. Вивчення нового матеріалу та робота з підручником (15 хв)

1. Пригадаємо роди іменників (вправа 96, с. 40).

Робота з малюнками.

Розглядаємо яскраві малюнки в підручнику. Називаємо кожен предмет.

Вчитель: *Давайте познайомимо іменники з їх словами-помічниками.*

Вчитель показує картки-схеми: ВІН, МІЙ → Чоловічий рід (ч.р.) ВОНА, МОЯ → Жіночий рід (ж.р.) ВОНО, МОЄ → Середній рід (с.р.)

Усно «приміряємо» слова-помічники до кожного малюнка: огірок – він, мій; курка – вона, моя; курча – воно, моє.

Гра «Розклади по коробках».

На столі стоять три коробки (Ч.р., Ж.р., С.р.). Учні по черзі беруть предметний малюнок (з вправи 96 або додаткові), називають його, визначають рід за допомогою слів-помічників і кладуть у відповідну коробку.

Письмове завдання. Записуємо в зошити по 2-3 слова з кожної коробки у три стовпчики за зразком з підручника. Ч.р. (він, мій) | Ж.р. (вона, моя) | С.р. (воно, моє) Дельфін | Капуста | Морозиво

2. Визначення роду іменників у тексті (вправа 97, с. 40).

Читаємо вірш Л. Талалай разом з учителем. Обговорюємо, який настрій у вірша (трохи сумний, осінній). Знаходимо підкреслені слова: листя, трава, сова, лис, ярок, мишу, листок, стежечка, вбік, літо, боровик. Вибираємо з них тільки іменники. Усно визначаємо рід кожного іменника:

листя (воно, моє) – с.р.; трава (вона, моя) – ж.р.; сова (вона, моя) – ж.р. і так далі.

Записуємо ці іменники у три стовпчики за родами, як у попередньому завданні.

V. Фізкультхвилинка (2 хв)

Вчитель: *Я називаю іменник. Якщо це чоловічий рід – крокуємо на місці. Жіночий рід – плескаємо в долоні. Середній рід – присідаємо. Слова: дуб, річка, сонце, день, хмара, небо, гриб, зима, вікно.*

VI. Закріплення вивченого матеріалу (7 хв)

Робота з підручником (вправа 98, с. 40). Читаємо разом текст про те, що вирощували слов'яни. Знаходимо частину тексту, позначену зеленою рисою.

Вчитель: *Наше завдання – виписати з цієї частини тексту виділені жирним шрифтом слова і в дужках позначити їх рід.*

Працюємо разом біля дошки і в зошитах.

Зразок: жито (с.р.), пшеницю (ж.р.), ...

Індивідуальна робота на картках.

Завдання: Розфарбуй малюнки. З'єднай кожен малюнок з його «будиночком» (Ч.р., Ж.р. або С.р.). (На картці намальовані: м'яч, лялька, яблуко. І три будиночки з написами родів).

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (2-3 хв)

Бесіда:

1. На які три роди поділяються іменники?

2. Які слова-помічники допомагають визначити рід?

3. Наведіть приклад іменника чоловічого роду. А жіночого? А середнього?

Вправа «Сигнал». Вчитель показує предметний малюнок, а учні – картку відповідного кольору (наприклад, синій – ч.р., червоний – ж.р., зелений – с.р.).

VIII. Домашнє завдання

Вправа 99 (с. 40): Списати два останні речення з вправи 98. Біля виділених іменників у дужках написати їх рід (за зразком).

Творче завдання на картці:

Створи таблицю «Іменники за родами». Впиши або намалюй по 2 приклади до кожного роду. | Чоловічий рід (він, мій) | Жіночий рід (вона, моя) | Середній рід (воно, моє)
 || :--- | :--- | :--- | | (малюнок тата) | (малюнок мами) | (малюнок сонця) | | Тато | Мама | Сонце
 || ... | ... | ... |

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Рід іменників»

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

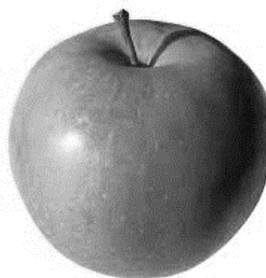
1. Три коробки або контейнери з чіткими написами та символічними малюнками:



«Ч.р.» (зображення хлопчика/тата).



«Ж.р.» (зображення дівчинки/мама).



«С.р.» (зображення сонця/яблука).

2. Великі картки-схеми «Слова-помічники» для візуальної опори:

ВІН, МІЙ → ЧОЛОВІЧИЙ РІД

ВОНА, МОЯ → ЖІНОЧИЙ РІД

ВОНО, МОЄ → СЕРЕДНІЙ РІД

3. Набір предметних малюнків для гри «Розклади по коробках» (дельфін, капуста, перець, курча, снігур, огірок, синиця, морозиво, каченя, курка, та ін. з вправи 96, а також додаткові: вікно, дерево, лампа, стіл, машина, будинок, годинник).



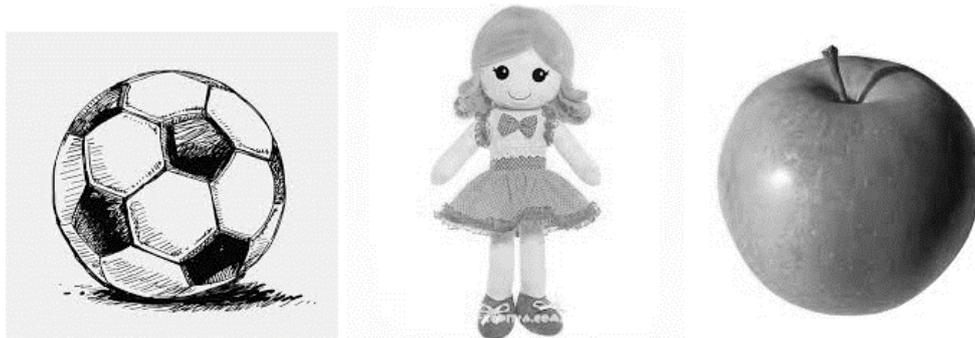
Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Набір сигнальних карток «Істота/Неістота» (із зображенням людини та предмета).



2. Індивідуальні картки для закріплення матеріалу:

Із завданням «Розфарбуй та з'єднай» (малюнки м'яча, ляльки, яблука та три «будиночки» з написами родів).



(такі три штуки, над кожним напис)

3. Кольорові сигнальні картки для рефлексії (наприклад, синя, червона, зелена – для позначення родів).

4. Прості та кольорові олівці.

Додаток М

План-конспект уроку з предмету «Я досліджую світ» (адаптований)

Клас: 4-(індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 22.10.2025

Тема: Де живе енергія?

Мета:

Навчальна: сформувати в учнів початкове уявлення про енергію як здатність тіл виконувати роботу; ознайомити з основними джерелами енергії (Сонце, вітер, вода, корисні копалини); вчити розрізняти відновлювані та невідновлювані джерела енергії на доступних прикладах.

Розвивальна: розвивати спостережливість, логічне мислення (вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки), пізнавальний інтерес до навколишнього світу.

Корекційна: сприяти розвитку концентрації уваги через роботу з яскравою наочністю та ігровими елементами; корегувати та збагачувати словниковий запас словами «енергія», «джерело», «відновлювані», «невідновлювані»; розвивати вміння класифікувати об'єкти за певною ознакою.

Виховна: виховувати основи економного та дбайливого ставлення до використання енергії в побуті.

Тип уроку: Комбінований.

Обладнання: Підручник (Т. Гільберг та ін., «Я досліджую світ», 4 клас), ліхтарик, м'ячик, картки із зображенням побутових приладів, картки-схеми «Джерела енергії» (сонце, вітряк, річка, вогонь, блискавка), дві коробки з написами «Відновлювані» та «Невідновлювані» (з відповідними символами: кругообіг та перекреслений знак), індивідуальні картки.

Хід уроку

I. Організаційний момент (2-3 хв)

Привітання. Вправа «Передай іскорку тепла». Учні по черзі торкаються долоньок один одного, ніби передаючи тепло та гарний настрій.

Створення проблемної ситуації:

Вчитель: *Уявіть, що в нашому класі раптом зникла електрика. Що перестане працювати? (Світло, комп'ютер). Чому? (Бо їм потрібна енергія).*

II. Актуалізація опорних знань (5 хв)

Бесіда за запитаннями з підручника (с. 81).

До якої групи корисних копалин належать природний газ, нафта, кам'яне вугілля? (Паливні, горючі).

Як ваша сім'я використовує електроенергію? (Вмикаємо світло, телевізор, заряджаємо телефон).

Мозковий штурм «Навіщо потрібна енергія?».

Вчитель: *Давайте подумаємо, для чого ще нам потрібна енергія. Я почну: «Щоб світила лампочка». А ви? (Учні продовжують: щоб працював холодильник, щоб їхала машина, щоб було тепло взимку, щоб приготувати їжу, щоб бігати і стрибати).*

III. Мотивація навчальної діяльності (2 хв)

Вчитель: *Енергія – це справжня чарівниця! Вона всюди: і в сонячному промінчику, і в подиху вітру, і навіть у яблуці, яке ми їмо. Сьогодні ми вирушимо у подорож, щоб дізнатися, де ж «живе» енергія, якою вона буває і чому її треба берегти.*

IV. Вивчення нового матеріалу (15 хв)

1. Що таке енергія? Простий дослід.

Вчитель: *Коли я кидаю м'ячик, він летить. Він виконує роботу. Щоб він її виконав, я надав йому енергію. Коли я вмикаю ліхтарик, він світить. Він теж виконує роботу. Йому дає енергію батарея.*

Робота з підручником (с. 81). Читаємо разом визначення в синій рамочці: «Енергія – здатність будь-якого тіла виконувати роботу». Обговорюємо, що це означає простими словами: енергія – це сила, яка змушує все рухатись і працювати.

2. Джерела енергії. Робота зі схемою в підручнику (с. 82). Розглядаємо схему «Джерела енергії». Вчитель: *Енергія не з'являється нізвідки. Вона береться з певних джерел. Подивіться, вони бувають двох видів.*

Читаємо визначення з підручника (с. 81):

Відновлювані – ті, що постійно поновлюються в природі (як сонечко, що сходить щодня, або вітер, що дме).

Невідновлювані – ті, що ми використовуємо, і вони закінчуються (як газ чи вугілля, які мільйони років утворювалися під землею).

Гра «Розклади по коробках».

На столі лежать картки із зображеннями джерел енергії (Сонце, вітряк, річка, газ, нафта, вугілля). Учні по черзі беруть картку, називають джерело і кладуть у відповідну коробку («Відновлювані» або «Невідновлювані»), пояснюючи свій вибір за допомогою вчителя.

3. Енергія в побуті. Робота з малюнками (с. 83). Розглядаємо зображення побутових приладів. Називаємо, які з них є вдома в учнів.

Вчитель: *Яка енергія потрібна для їх роботи?* (Електрична).

Читаємо правило в рамочці про те, чому важливо вимикати прилади.

V. Фізкультхвилинка (2 хв)

Вітер дує нам в лице, (махають руками на себе) Захиталось деревце. (хитаються)
Вітерець все тихше, тихше, (присідають) Деревце все вище, вище! (повільно піднімаються і тягнуться вгору)

VI. Закріплення вивченого матеріалу (7 хв)

Робота з підручником (вправа 3, с. 84). Читаємо список джерел енергії.

Записуємо в зошит у два стовпчики: «Відновлювані» та «Невідновлювані».

Вчитель читає по черзі, учні кажуть, куди записати:

Вітер – відновлювані.

Природний газ – невідновлювані. і т.д.

Індивідуальна робота на картках.

Завдання: Розфарбуй джерела енергії. Зеленим кольором – ті, що не закінчуються (відновлювані), а коричневим – ті, що можуть закінчитися (невідновлювані). (На картці намальовані: сонечко, шматок вугілля, вітряк, крапля нафти).

VII. Підсумок уроку. Рефлексія (2-3 хв)

Бесіда:

1. Що таке енергія?

2. Звідки ми її беремо? (Назвіть 2-3 джерела).

3. Чому потрібно вимикати світло, коли виходиш із кімнати?

Вправа «Продовж речення» (за вправою 5, с. 84).

Вчитель: *Під час вивчення цієї теми мені вдалося... Вчитель: Виходячи з цього, я роблю висновок, що...*

VIII. Домашнє завдання

Прочитати текст у підручнику на с. 81-84.

Виконати завдання 1 і 2 на с. 41 у друкованому зошиті. (Вчитель додатково пояснює, що потрібно зробити).

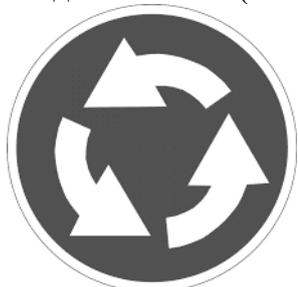
Перелік дидактичних матеріалів до уроку "Де живе енергія?"

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

1. Простий ліхтарик на батарейках.
2. Невеликий м'ячик.
3. набір карток із зображенням побутових приладів: холодильник, праска, телевізор, пральна машина, мікрохвильова піч, лампа.



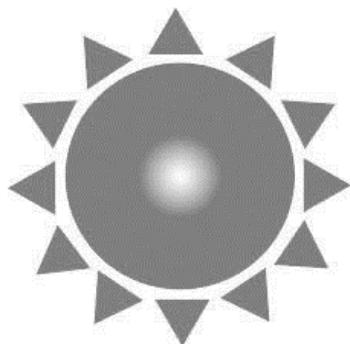
4. Дві коробки (контейнери) з чіткими написами та символами:
«Відновлювані» (із символом кругообігу або сонця).



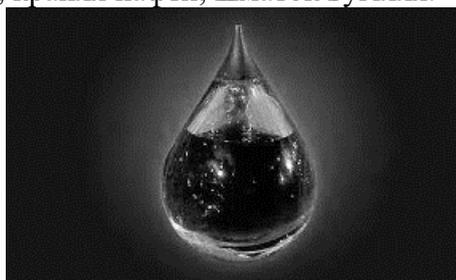
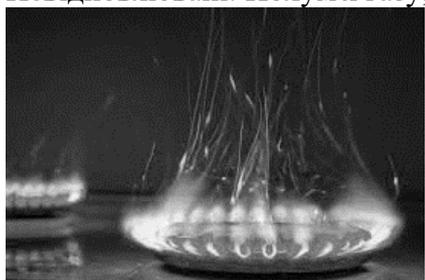
- «Невідновлювані» (із символом перекресленого бака або шматка вугілля).



5. набір карток для гри «Розклади по коробках» із зображеннями джерел енергії:
Відновлювані: Сонце, вітряк, річка (вода).

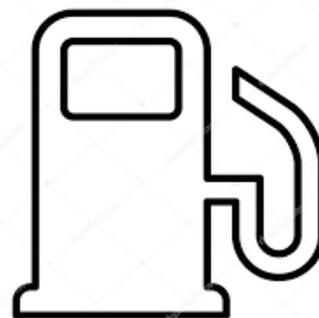
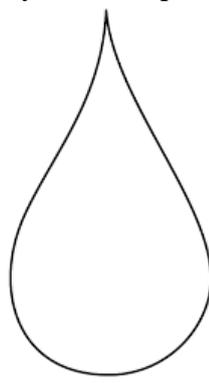
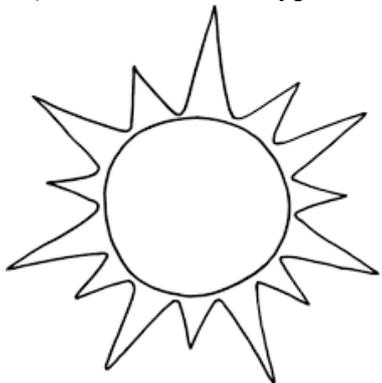


Невідновлювані: Полум'я газу, крапля нафти, шматок вугілля.



Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Індивідуальні картки для закріплення матеріалу із завданням «Розфарбуй джерела енергії» (намальовані контури сонця, вугілля, вітряка, краплі нафти).



2. Друкований зошит (для виконання домашнього завдання).

3. Прості та кольорові олівці (зелений, коричневий).

Додаток Н

План-конспект уроку з предмету «Я досліджую світ» (адаптований)

Клас: 4 (індивідуальна робота з учнями з ООП)

Дата: 23.10.2025

Тема: Чим можна замінити корисні копалини?

Мета:

Навчальна: розширити та поглибити знання учнів про відновлювані джерела енергії (енергія Сонця, води, вітру) як альтернативу корисним копалинам; пояснити, чому таку енергію називають «зеленою»; сформулювати уявлення про будову та принцип роботи гідроелектростанцій (ГЕС) та вітроустановок.

Розвивальна: розвивати вміння порівнювати, аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (забруднення від ТЕС – чиста енергія від Сонця); розвивати критичне мислення.

Корекційна: сприяти розвитку зв'язного мовлення через відповіді на запитання та обговорення малюнків; корегувати та уточнювати поняття «відновлювана енергія», «екологічно чистий»; розвивати зорову увагу під час роботи зі схемами та ілюстраціями.

Виховна: виховувати відповідальне ставлення до навколишнього середовища, розуміння важливості збереження природних ресурсів та переходу на екологічно чисті джерела енергії.

Тип уроку: Комбінований.

Обладнання: Підручник (Т. Гільберг та ін., "Я досліджую світ", 4 клас), глобус або карта світу, настільна лампа, іграшковий вітрячок (або паперова вертушка), миска з водою та паперовий кораблик, картки із зображеннями сонця, вітряка, річки, шматка вугілля, труби з димом, індивідуальні картки із завданнями, кольорові олівці.

Хід уроку

I. Організаційний момент (2-3 хв)

Привітання. Вправа «Подаруй усмішку».

Вчитель: *Давайте сьогодні подаруємо нашу усмішку сонечку, вітерцю за вікном і один одному. Нехай наш урок буде таким же світлим і теплим!*

Повторення попередньої теми.

Вчитель: *Пригадайте, ми говорили про два види джерел енергії. Які вони? (Відновлювані і невідновлювані). Яке джерело ніколи не закінчується? (Сонце, вітер, вода). А яке може закінчитись? (Вугілля, нафта, газ).*

II. Мотивація навчальної діяльності (3 хв)

Створення проблемної ситуації.

Вчитель показує картку із зображенням труби ТЕС, з якої йде чорний дим. Вчитель: *Подивіться, коли ми спалюємо вугілля, щоб отримати тепло і світло, з'являється ось такий брудний дим. Як ви гадаєте, це добре для нашої планети? (Ні, це забруднює повітря). А чи можемо ми отримувати енергію, не забруднюючи природу? Саме про це ми сьогодні і дізнаємося.*

III. Вивчення нового матеріалу та робота з підручником (17 хв)

1. Енергія води.

Практичний дослід «Сила води».

Ставимо на стіл миску з водою. Кладемо на воду паперовий кораблик. Легенько дмухаємо на воду, створюючи хвилі. Кораблик рухається. Вчитель: *Що змусило кораблик рухатись? (Рух води). Ось так і річки своєю силою можуть виконувати велику роботу.*

Робота з підручником (с. 85).

Читаємо разом перший абзац про те, як люди здавна використовували енергію води.

Розглядаємо схему «Будова гідроелектростанції». Вчитель простими словами пояснює: *«Річку перегороджують греблею. Вода падає з висоти, крутить величезну*

турбіну (схожу на вентилятор), а турбіна змушує працювати генератор, який і виробляє електричний струм».

2. Енергія Сонця і вітру.

Робота з текстом та ілюстраціями (с. 86-87).

Читаємо абзац про ТЕС і дізнаємося, чому вони шкодять довкіллю.

Вчитель: *Найголовніше джерело енергії на Землі – це Сонце! Без нього не було б життя. Сонячні батареї «ловлять» сонячне світло і перетворюють його на електрику.*

Практичний дослід «Сила вітру». Беремо іграшковий вітрячок і дмухаємо на нього.

Вчитель: *Що змушує його крутитися? (Повітря, вітер). Великі вітряки, які називаються вітроустановками, працюють так само. Вітер крутить їхні лопаті, і виробляється енергія.*

Розглядаємо малюнок на с. 87 із зображенням різних відновлюваних джерел. Називаємо їх.

Бесіда «Чому енергія «зелена»?» (с. 88).

Вчитель: *Як ви гадаєте, чому енергію Сонця, вітру, води називають «зеленою»? (Вчитель підводить до висновку, що вона чиста, як зелена травичка, і не шкодить природі).*

IV. Фізкультхвилинка (2 хв)

Ми маленькі сонечка, (руки вгору) Миємо свої віконечка. (імітують миття вікон) Ми веселі вітереці, (обертаються) Розганяєм хмарки ці! (махують руками) Ми краплинки дощові, (стукають пальчиками по столу) Поливають луки всі! (присідають)

V. Закріплення вивченого матеріалу (8 хв)

Робота в парах (усно) за питаннями «Перевіряємо себе» (с. 88).

Вчитель читає питання, учні радяться і дають відповідь.

Питання 1: Чому сонячна енергія може стати найважливішим джерелом енергії? (Бо Сонце є завжди і воно не забруднює природу).

Питання 3: Чому енергія води належить до відновлюваних джерел? (Бо вода в річках не закінчується завдяки дощам – кругообіг води).

Питання 6: Чи можна назвати сонячні й вітрові електростанції екологічно чистими? (Так, бо вони не димлять).

Індивідуальна робота на картках.

Завдання: З'єднай лінією малюнок з його назвою. Розфарбуй «зелені» джерела енергії зеленим олівцем. (На картці в одному стовпчику малюнки: Сонце, Вітряк, Шматок вугілля. В іншому стовпчику слова: «Енергія вітру» (вітряк), «Енергія Сонця» (сонце), «Корисні копалини» (газ)).

VI. Підсумок уроку. Рефлексія (3 хв)

Вправа «Продовж речення» (за вправою 7, с. 88).

Вчитель: *Що нового ви сьогодні дізналися? Учні по черзі продовжують речення:*

«Для мене стало новим...»

«Мене надихнуло...»

«Мені захотілося...»

Підсумок вчителя:

Вчитель: *Молодці! Сьогодні ми дізналися, що можна отримувати енергію, не завдаючи шкоди нашій планеті. Це енергія Сонця, вітру і води. Це енергія нашого майбутнього.*

VII. Домашнє завдання

Прочитати текст у підручнику на с. 85-88. Виконати завдання 5 і 6 на с. 45 у друкованому зошиті. (Вчитель відкриває зошит, показує завдання і пояснює, що саме потрібно зробити).

Перелік дидактичних матеріалів до уроку «Чим можна замінити корисні копалини?»

Демонстраційні матеріали (для вчителя):

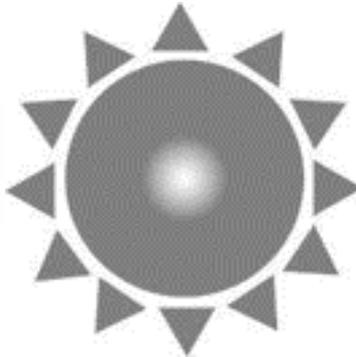
1. Глобус або фізична карта України/світу.

2. Настільна лампа (для демонстрації світла та тепла від електрики).
3. Іграшковий вітрячок або паперова вертушка.
4. Прозора миска з водою та маленький паперовий кораблик.
5. Набір тематичних карток:

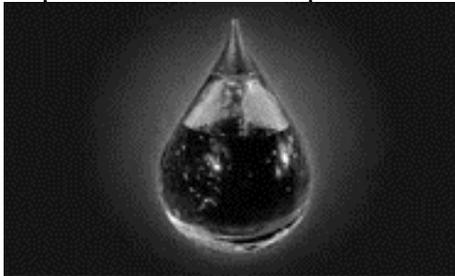
Забруднення: Картка із зображенням труби ТЕС, з якої йде дим.



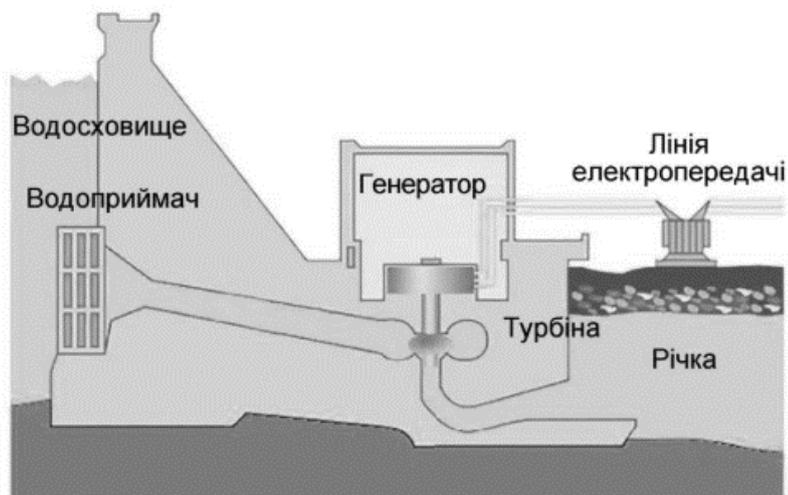
«Зелена енергія»: картки із зображенням яскравого сонця, великого вітряка, бурхливої річки (або водоспаду).



Корисні копалини: Картка зі шматком вугілля або краплею нафти.



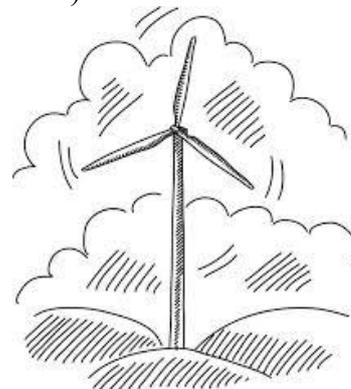
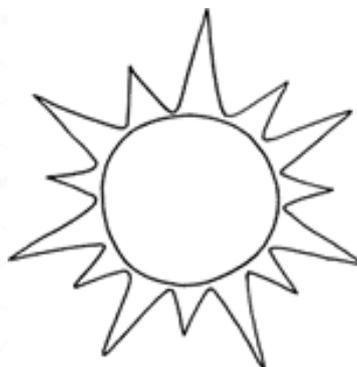
Спрощена схема «Будова ГЕС» (можна намалювати на дошці або роздрукувати) (є у підручнику).



Будова гідроелектростанції

Роздаткові матеріали (індивідуально для кожного учня):

1. Індивідуальні картки для закріплення матеріалу із завданням «З'єднай та розфарбуй» (малюнки сонця, вітряка, вугілля та відповідні написи).



2. Друкований зошит (для виконання домашнього завдання).
3. Кольорові олівці (особливо зелений).

Додаток П

Картки з завданням

Математика (за темою уроку 17.10 «Міри часу. Століття»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання має підказки, які допоможуть тобі розв'язати приклади).

Розв'яжи приклади, користуючись таблицею мір часу та підказками:

1. 2 доби – 13 год = ? год (Підказка: 1 доба = 24 год. 2 доби = 24 год + 24 год = 48 год.

Тепер віднімай: $48 - 13 = ?$)

2. 3 р. + 4 міс. = ? міс. (Підказка: 1 рік = 12 міс. 3 роки = 12 + 12 + 12 = ? міс. Тепер додай: $? + 4 = ?$)

Математика (за темою уроку 17.10 «Міри часу. Століття»)

Рівень 2 (Основний) (Завдання вимагає самостійно розв'язати приклади, схожі на класну роботу).

Розв'яжи приклади та порівняй:

1. 3 доби – 15 год = ? год

2. 2 р. 3 міс. + 10 міс. = ? міс.

Порівняй, поставивши знак $>$, $<$, або $=$:

1. 1 століття ... 150 років

2. 3 доби ... 70 годин

Математика (за темою уроку 17.10 «Міри часу. Століття»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Завдання вимагає логіки та уважності).

Розв'яжи задачу:

1. Екскурсія до замку розпочалася о 10:30 ранку і тривала 2 години 15 хвилин. О котрій годині закінчилася екскурсія?

2. Що більше: 5 століть і 40 років чи 504 роки? На скільки?

Українська мова (за темою уроку 17.10 «Іменники з абстрактним значенням»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Творче завдання допоможе тобі уявити абстрактні поняття).

Намалюй малюнок на одну з тем (на вибір): «Радість» або «Дружба». Підпиши свій малюнок цим словом.

Українська мова (за темою уроку 17.10 «Іменники з абстрактним значенням»)

Рівень 2 (Основний) (Завдання на вміння розрізняти іменники).

Розподіли слова у два стовпчики: в перший – ті, що можна побачити або торкнутися, у другий – ті, що можна лише відчути. Слова: стіл, доброта, музика, олівець, сміливість, шепіт, книга, тиша.

Можна побачити	Можна відчути
...	...

Українська мова (за темою уроку 17.10 «Іменники з абстрактним значенням»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Творче завдання на застосування нових слів).

Напиши 3-4 речення про те, що для тебе означає «дружба». Підкресли у своєму тексті іменники з абстрактним значенням.

Літературне читання (за темою уроку 21.10 «Запорозька Січ»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання допоможе тобі пригадати головне про козаків).

Доповни речення, використовуючи слова-підказки.

Козаки були _____ (сміливі, відважні).

Вони любили _____ (свою землю, Україну).

Вони захищали _____ (людей від ворогів).

Літературне читання (за темою уроку 21.10 «Запорозька Січ»)

Рівень 2 (Основний) (Завдання на знання тексту з підручника).

Дай коротку відповідь на запитання:

Як називалася козацька фортеця?

Як звали козацького ватажка, який її збудував?

Як називалися козацькі будинки?

Чому фортецю назвали «Січ»?

Літературне читання (за темою уроку 21.10 «Запорозька Січ»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Завдання вимагає уяви та вміння висловити думку).

Уяви, що ти козак або козачка, що живе на Січі. Напиши 3-4 правила, яких ти маєш дотримуватися, щоб бути справжнім козаком (козачкою). (Наприклад: «Бути сміливим», «Допомагати друзям» тощо).

Українська мова (за темою уроку 22.10 «Рід іменників»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання допоможе тобі потренуватися визначати рід).

Заповни таблицю. Впиши або намалюй по 2 приклади до кожного роду (можеш використати слова-підказки). (Підказка: тато, мама, сонце, стіл, річка, вікно)

Чоловічий рід (він, мій)	Жіночий рід (вона, моя)	Середній рід (воно, моє)
Тато	Мама	Сонце
...

Українська мова (за темою уроку 22.10 «Рід іменників»)

Рівень 2 (Основний) (Завдання на вміння групувати слова за родами).

Прочитай слова. Впиши їх у три стовпчики за родами. Слова: листя, трава, сова, лис, ярок, літо, стежечка, боровик.

Ч.р. (він)	Ж.р. (вона)	С.р. (воно)
...

Українська мова (за темою уроку 22.10 «Рід іменників»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Творче завдання на вміння правильно вживати слова).

Склади і запиши 3 речення. Кожне речення повинно мати іменники всіх трьох родів.

Приклад: Мій тато (ч.р.) читає книгу (ж.р.) біля вікна (с.р.).

...

...

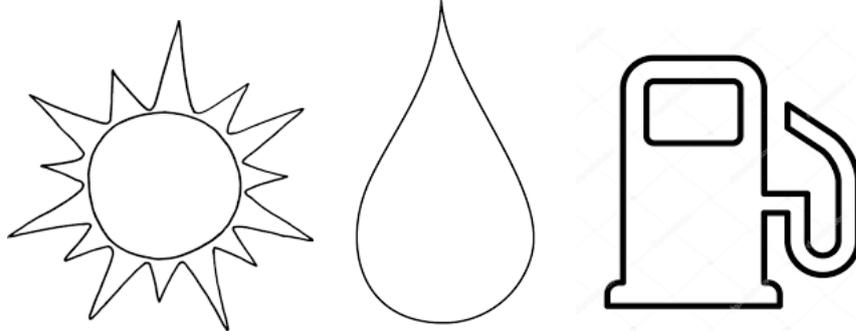
Я досліджую світ (за темою уроку 22.10 «Де живе енергія?»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання допоможе тобі розрізнити джерела енергії).

Розфарбуй джерела енергії.

Зеленим кольором – ті, що не закінчуються (відновлювані).

Коричневим – ті, що можуть закінчитися (невідновлювані).

**Я досліджую світ (за темою уроку 22.10 «Де живе енергія?»)**

Рівень 2 (Основний) (Завдання на розуміння відмінностей).

Напиши, чим відрізняються відновлювані та невідновлювані джерела енергії. Відновлювані джерела (сонце, вітер) – це ті, що ... Невідновлювані джерела (вугілля, газ) – це ті, що ...

Я досліджую світ (за темою уроку 22.10 «Де живе енергія?»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Практичне міні-дослідження).

Проведи дослідження вдома.

Знайди і запиши 5 предметів у твоїй кімнаті або на кухні, які використовують електричну енергію.

Запропонуй один спосіб, як твоя сім'я може економити енергію.

Літературне читання (за темою уроку 23.10 «В. Терен «Так любімо Україну!»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання допоможе тобі краще запам'ятати вірш).

Вивчи вірш В. Терена «Так любімо Україну!», використовуючи картку-пам'ятку (з пропущеними словами або малюнками-підказками), яку ти отримав на уроці.

Літературне читання (за темою уроку 23.10 «В. Терен «Так любімо Україну!»)

Рівень 2 (Основний) (Завдання на виразність та розуміння).

Вивчи вірш В. Терена «Так любімо Україну!» напам'ять.

Прочитай вірш О. Забужко «Мова кожного народу» батькам і розкажи, що ти в ньому зрозумів.

Літературне читання (за темою уроку 23.10 «В. Терен «Так любімо Україну!»)

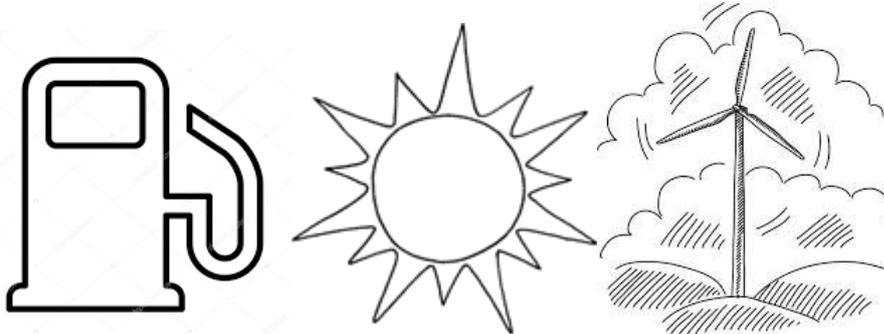
Рівень 3 (Поглиблений) (Творче завдання, що вимагає натхнення).

Напиши свій власний короткий вірш (4 рядки) про те, що для тебе означає Україна або рідна мова.

Я досліджую світ (за темою уроку 23.10 «Чим можна замінити корисні копалини?»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання на впізнавання «чистої» енергії).

З'єднай лінією малюнок з його назвою. Розфарбуй «зелені» (екологічно чисті) джерела енергії зеленим олівцем.



"Енергія вітру"
"Корисні копалини"
"Енергія Сонця"

Я досліджую світ (за темою уроку 23.10 «Чим можна замінити корисні копалини?»)

Рівень 2 (Основний) (Завдання на розуміння переваг).

Напиши 2-3 речення, чому енергію Сонця, вітру та води називають «зеленою» або «чистою». Чим вони кращі за вугілля чи нафту?

Я досліджую світ (за темою уроку 23.10 «Чим можна замінити корисні копалини?»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Завдання для мрійників та винахідників).

Уяви, що ти винахідник. Придумай (або намалюй) і опиши 1-2 реченнями свій власний фантастичний спосіб отримання енергії, який не шкодить природі. (Наприклад, «енергія з кроків людей» або «енергія з шуму міста»).

Математика (за темою уроку 24.10 «Додавання 3+ чисел. Види трикутників»)

Рівень 1 (Підтримуючий) (Завдання має підказки, які допоможуть тобі розв'язати задачу).

Обчисли приклад: $6 \text{ ц } 57 \text{ кг} + 2 \text{ ц } 49 \text{ кг} = ?$

Розв'яжи задачу: Бабуся спекла 3 паски. Перша важила 1 кг, друга – 160 г, а третя – 50 г. Скільки важили всі паски разом? (Підказка: $1 \text{ кг} = 1000 \text{ г}$. Додай вагу всіх пасок у грамах: $1000 + 160 + 50 = ? \text{ г}$)

Намалюй один гострокутний трикутник.

Математика (за темою уроку 24.10 «Додавання 3+ чисел. Види трикутників»)

Рівень 2 (Основний) (Це завдання на самостійне виконання).

Обчисли у стовпчик: $2765 + 13098 + 452 + 78$

Накресли три трикутники: один прямокутний, один гострокутний і один тупокутний. Підпиши їх.

Математика (за темою уроку 24.10 «Додавання 3+ чисел. Види трикутників»)

Рівень 3 (Поглиблений) (Завдання на логіку та аналіз).

Склади і розв'яжи свою власну задачу (на 3 або 4 доданки) про те, скільки фруктів зібрали в саду (наприклад, яблук, груш, слив).

Дай письмову відповідь на запитання: «Чи може у трикутника бути два прямих кути? Чому?»

Додаток Р

Пам'ятка для батьків: Школа та родина – партнери у підтримці дитини

Шановні батьки! Успіх вашої дитини залежить від нашої з вами тісної співпраці. Виявлені у класі труднощі (з поведінкою, спілкуванням та самоорганізацією) ми можемо подолати лише спільними зусиллями. Ваша підтримка вдома є надзвичайно важливою.

Пропонуємо кілька дієвих порад, як допомогти дитині вдома.

1. Допомагаємо з організацією та самоконтролем

(для розвитку виконавчих функцій)

- Візуальний розклад. Створіть чіткий розклад дня (ранок, уроки, вечір) за допомогою малюнків або тексту. Постійно звертайтеся до нього: «Дивимось у план, що у нас наступне?»
- Покрокові інструкції. Великі завдання (наприклад, «прибери в кімнаті» або «склади портфель») розбивайте на 2-3 малі, послідовні кроки.
- Правило таймера. Використовуйте таймер (на телефоні або кухні) для виконання завдань. Наприклад: «Працюємо над завданням 15 хвилин, потім 5 хвилин перерви».
- Організоване місце. Облаштуйте постійне, тихе місце для навчання, де немає іграшок та інших відволікаючих факторів.

2. Підтримуємо позитивну поведінку

(для подолання поведінкових труднощів)

- Чіткі та прості правила. Встановіть 3-5 головних правил для дому. Вони мають бути позитивними (наприклад, «Ми розмовляємо спокійно» замість «Не кричи»).
- Похвала за зусилля. Помічайте і хваліть дитину не лише за результат, а за конкретне зусилля: «Я бачу, як ти старався написати охайно», «Молодець, що зібрав портфель без нагадування!».
- Стабільний режим дня. Для дитини критично важливі достатній сон (не менше 8-9 годин), збалансоване харчування та фізична активність. Перевтома – головний провокатор «поганої» поведінки.
- «Куточок спокою». Обладняйте місце (намет, крісло-мішок), куди дитина може піти, коли відчуває злість або перевтому, щоб заспокоїтись.

3. Розвиваємо спілкування та дружбу

(для покращення соціальних навичок)

- Обговорюйте емоції. Під час перегляду мультфільмів або читання книг запитуйте: «Як ти думаєш, що відчуває цей герой? Чому він так вчинив?».
- Настільні ігри. Грайте в ігри, де треба дотримуватись правил та чекати своєї черги. Це вчить контролювати імпульси та адекватно реагувати на програш.
- Вчіть вести діалог. Нагадуйте дитині не лише розповідати про себе, але й ставити запитання іншим («Запитай у бабусі, як її справи», «Дізнайся, у що любить грати твій друг»).
- Програвайте ситуації. Створюйте прості рольові ігри: «Як попросити іграшку?», «Що сказати, якщо ти не згоден?», «Як привітатися з дорослим?».

Пам'ятайте: головне – це ваша терплячість та послідовність. Обов'язково діліться своїми спостереженнями та навіть маленькими успіхами вдома з учителем або асистентом.

Працюємо разом!

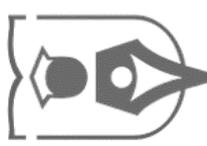
Додаток С

Сертифікат учасника Х Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Дошкільна освіта: від традицій до інновацій» (4 листопада 2025 р., м. Суми)

<p>МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені А.С. МАКАРЕНКА НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ</p>  <p>ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ 25 РОКІВ</p>	<p>СЕРТИФІКАТ Серія ІІІІ учасника Х Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ВІД ТРАДИЦІЙ ДО ІННОВАЦІЙ» Загальна кількість - 8 годин</p>	<p>учасник _____ Тетяна Яковлева</p> <p>Перший проректор СПУ імені А.С.Макаренка к. психол. наук, доцент Ганна ЗАІКІНА</p>   <p>04 листопада 2025 року СУМИ</p>
--	---	--

Додаток Т

Сертифікат учасника міжнародної науково-практичної конференції
«Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному
вимірах» (15 квітня 2025 р., м. Суми)

<p>МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені А.С. МАКАРЕНКА НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ</p>	 <p>ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ</p>
<p>Серія ІПП № 245</p>	<p>СЕРТИФІКАТ</p>
<p>учасника міжнародної науково-практичної конференції</p>	<p>«ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ»</p>
<p>Загальна кількість – 8 годин (0,3 кредити ЄКТС)</p>	<p>Тетяна ЯКОВЛЄВА</p>
<p>учасник</p>	<p>к. психол. наук, доцент Ганна ЗАЇКІНА</p>
<p>В.о. ректора СДУ імені А.С. Макаренка</p>	
<p>15 квітня 2025 року</p>	<p>СУМИ</p>
	

Додаток У

Сертифікат учасника XI Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Науковий пошук студентів та аспірантів ХХІ ст.: сучасні проблеми та
тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук»

(20 листопада 2025 р., м. Ізмаїл)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО МОЛОДИХ УЧЕНИХ, АСПІРАНТІВ, СТУДЕНТІВ ІДГУ

СЕРТИФІКАТ

з а с в і д ч у є , щ о

Яковлева Тетяна

учасниця

XI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
«**НАУКОВИЙ ПОШУК СТУДЕНТІВ ХХІ СТ.: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ І
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ НАУК**»
(20 листопада 2025 р.)

Ректор ІДГУ

Ярослав КІЧУК

