

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ
ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Психолого-педагогічні умови використання
інтерактивних методів навчання в
інклюзивному освітньому просторі**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 202 м групи
Григорчук Г.В.

Керівник:

канд. педагогічних наук,
доцент **Танявська Я.А.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

від «_____» _____ 2025 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Григорчук Г.В. Психолого-педагогічні умови використання інтерактивних методів навчання в інклюзивному освітньому просторі. – Рукопис. Кваліфікаційна робота магістра за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. – 83 с.

У роботі досліджено особливості організації інтерактивного навчання в інклюзивному середовищі. Розкрито потенціал інтерактивних методів для розвитку пізнавальної активності, комунікації та соціальної взаємодії учнів з ООП. Проаналізовано психолого-педагогічні особливості дітей з різними типами порушень. На діагностичному етапі виявлено рівні мотивації, включеності й здатності до співпраці; встановлено залежність участі від структурованості завдань та підтримки дорослого. На основі результатів розроблено інтерактивну програму з шести занять, що забезпечує поетапне входження дітей у взаємодію.

Ключові слова: інтерактивні методи, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, мотивація, комунікація.

ABSTRACT

Hryhorchuk H.V. Psychological and pedagogical conditions for using interactive learning methods in an inclusive educational environment. – Manuscript. Master's thesis in Special Education (016). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. – 83 p.

The thesis explores the organization of interactive learning in an inclusive environment and examines the potential of interactive methods to enhance cognitive engagement, communication, and social interaction of students with special educational needs. Psychological and pedagogical characteristics of learners with speech disorders, delayed psychological development, mild intellectual disabilities, and autism spectrum disorders are analyzed. The diagnostic stage identified levels of motivation, involvement, and interaction skills, showing dependence on structured activities and adult support. Based on the findings, a six-session interactive program was developed, guiding students from non-verbal acquaintance to cooperation, role play, joint project work, and reflection.

Keywords: interactive methods, inclusive education, special educational needs, motivation, communication.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Г.В. Григорчук

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	8
1.1. Інтерактивне навчання як сучасна освітня технологія, методи інтерактивного навчання.....	8
1.2. Психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами.....	20
1.3. Психолого-педагогічні умови ефективного використання інтерактивних методів у процесі інклюзивного навчання.....	37
Висновки до розділу 1.....	44
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	46
2.1. Організація, мета, завдання та методичне забезпечення дослідження.....	46
2.2. Аналіз і узагальнення результатів діагностичного етапу дослідження.....	49
2.3. Структура та зміст інтерактивної програми занять з учнями з особливими освітніми потребами.....	60
Висновки до розділу 2.....	68
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна система освіти України розвивається у контексті гуманістичних цінностей та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожної дитини. Інклюзивне навчання визначено пріоритетом державної освітньої політики, що потребує створення адаптивного навчального середовища для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Особливої актуальності набуває використання інтерактивних методів навчання, які стимулюють активну взаємодію між учнями, сприяють розвитку комунікативних умінь, соціальної компетентності, формують навчальну мотивацію та позитивно впливають на особистісну включеність у колектив. Для дітей з ООП інтерактивні методи виступають дієвим засобом формування пізнавальної активності, зниження тривожності, опанування навичок співпраці, що робить їх важливою складовою інклюзивної педагогіки. Водночас інтерактивні технології можуть бути ефективними лише за наявності відповідних психолого-педагогічних умов: толерантного середовища, структурованої взаємодії, індивідуалізації та підтримки емоційного благополуччя дитини. Це визначає актуальність наукового пошуку умов, за яких інтерактивні методи стають доступними для дітей з ООП та дають позитивний результат у навчанні.

Стан дослідження проблеми. Проблема впровадження інтерактивних методів в інклюзивному середовищі активно розробляється у сучасній педагогіці. Вітчизняні дослідники Б. Турко, Т. Жмурко підкреслюють дидактичний потенціал інтерактивних методів у підвищенні навчальної мотивації та розвитку критичного мислення учнів з ООП. О. Науковці Пометун та Л. Пироженко наголошують, що інтерактивне навчання ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, яка забезпечує демократичний характер освітнього процесу та формування соціальних компетентностей.

У працях А. Колупаєвої інтерактивні технології розглядаються як інструмент розвитку самостійності та впевненості учнів, зокрема через методи дослідницького типу. Т. Гордієнко та М. Лясковська аналізують адаптаційні підходи до організації роботи в інклюзивному класі, акцентуючи на необхідності взаємодії вчителя, асистента, учнів і батьків. О. Таранченко систематизує найефективніші інтерактивні прийоми «Навчаючи — вчуся», «Акваріум», «Мікрофон», доводячи їхню здатність знижувати тривожність і забезпечувати доступність комунікації. Сучасні дослідження Н. Сергєєвої та К. Звєкової підкреслюють значення мультимедійних засобів та цифрових технологій для підсилення уваги, мотивації та включеності дітей з порушеннями мовлення, зору чи слуху. Аналіз наукових джерел підтверджує ефективність інтерактивних методів у роботі з учнями з ООП, проте недостатньо опрацьованими залишаються питання психолого-педагогічних умов їх використання, механізмів співпраці між учасниками освітнього процесу, критеріїв готовності педагогів та адаптаційних моделей у різних типах порушень розвитку. Це зумовлює необхідність дослідження, спрямованого на теоретичне обґрунтування та практичну апробацію інтерактивних технологій у реальному інклюзивному середовищі.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови ефективного використання інтерактивних методів навчання в інклюзивному освітньому просторі.

Об’єкт дослідження — навчально-виховний процес у закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзії.

Предмет дослідження — психолого-педагогічні умови застосування інтерактивних методів навчання в інклюзивному освітньому просторі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні засади інтерактивного навчання та охарактеризувати основні інтерактивні методи.

2. Розкрити психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами.

3. Визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови ефективного використання інтерактивних методів у процесі інклюзивного навчання.

4. Здійснити констатувальне дослідження участі учнів з ООП в інтерактивній діяльності та розробити програму інтерактивних занять.

Методи дослідження: *теоретичні* — аналіз, синтез, узагальнення, класифікація й систематизація психолого-педагогічної, методичної та нормативно-правової літератури з проблеми інклюзивного та інтерактивного навчання; моделювання психолого-педагогічних умов ефективної інтеракції в освітньому середовищі; *емпіричні* — педагогічне спостереження за участю учнів у інтерактивній діяльності; анкетування та бесіди з учнями і педагогами; виконання діагностичних інтерактивних завдань; констатувальний експеримент; якісний і кількісний опис отриманих результатів.

Теоретичне значення дослідження Теоретичне значення дослідження полягає у розкритті сутності інтерактивного навчання у контексті інклюзивної освіти та обґрунтуванні системи психолого-педагогічних умов, що забезпечують його ефективне застосування для учнів з особливими освітніми потребами.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та методичному описі програми інтерактивних занять, адаптованої до потреб дітей з ООП. Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями початкових класів, асистентами вчителя, логопедами, практичними психологами та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів для удосконалення інтерактивної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Структура роботи: роботі складається зі вступу, 2 розділів (1 теоретичного та 1 емпіричного), висновків, списку використаних джерел, який налічує 63 позиції. Загальний обсяг роботи – 83 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Інтерактивне навчання як сучасна освітня технологія, методи інтерактивного навчання

У сучасній педагогічній науці поняття інтерактивного навчання розглядається як одна з провідних інноваційних технологій, спрямована на активізацію навчального процесу, розвиток соціальної взаємодії та створення умов для суб'єкт-суб'єктної моделі освіти. Термін «інтерактивний» походить від англійського *interact* — «взаємодіяти», що вказує на ключову роль комунікації, співпраці та активного залучення всіх учасників освітнього процесу [18, с.544].

Провідні українські педагоги О. Пометун, Л. Пироженко, І. Бех, О. Савченко наголошують, що інтерактивне навчання передбачає створення таких умов, у яких учень не є пасивним реципієнтом інформації, а виступає активним учасником спільної діяльності, співтворцем навчального процесу [34, с.72]. За визначенням О. Пометун і Л. Пироженко, інтерактивне навчання — це «спосіб організації пізнавальної діяльності, за якого навчання відбувається через взаємодію всіх учасників, рівноправний обмін думками та спільне розв'язання завдань» [37, с.91].

У зарубіжних дослідженнях акцент робиться на конструктивістській природі інтерактивного навчання. Зокрема, Дж. Дьюї підкреслював, що навчання відбувається тоді, коли учень активно взаємодіє з середовищем і поступово набуває досвіду через діяльність [56]. Теорія соціального конструктивізму доводить, що знання формується в межах зони найближчого

розвитку через співпрацю, діалог та спільну діяльність з дорослим або більш компетентним партнером.

З позицій інклюзивної освіти інтерактивні методи набувають особливої значущості, оскільки вони:

- забезпечують індивідуалізацію траєкторій навчання ;
- створюють умови для різнорівневої участі учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами;
- сприяють розвитку соціальної компетентності, комунікації, емпатії, толерантності;
- зміцнюють мотивацію, яка є критично важливою для дітей із труднощами навчання [24].

В англомовній педагогічній літературі інтерактивне навчання визначається як *active learning & collaborative learning* або *cooperative learning*.

Ці підходи передбачають:

- активну позицію учня;
- залучення до практичної діяльності;
- роботу в парах, групах або мікрогрупах;
- вирішення проблемних ситуацій;
- взаємонавчання та взаємопідтримку [61].

Сутність інтерактивного навчання полягає в організації такого середовища, де ключовими стають взаємодія, діалог, співробітництво, творчість і рефлексія. Учитель у такому освітньому процесі виступає не лише джерелом інформації, а модератором, фасилітатором, тьютором, що спрямовує навчальну діяльність та підтримує кожного учня відповідно до його можливостей [41, с.89].

З позицій сучасної інклюзивної педагогіки, інтерактивні методи дозволяють:

- адаптувати навчальний матеріал до різнорівневих можливостей дітей;
- створювати ситуації успіху;
- зменшувати навчальну тривожність;
- формувати навички співпраці в групах;
- забезпечувати доступність знань через різні канали сприймання (візуальний, аудіальний, кінестетичний) [21, с.9].

Таким чином, інтерактивне навчання — це не окремий метод, а сучасна педагогічна технологія, спрямована на організацію активної, діалогічної, творчої взаємодії учасників освітнього процесу. Воно ґрунтується на принципах партнерства, співробітництва, суб'єктності та інклюзивності, що забезпечує високий рівень мотивації, розвиток комунікативної і соціальної компетентності та ефективне засвоєння навчального матеріалу всіма учнями, у тому числі тими, які мають особливі освітні потреби.

Сучасна педагогічна наука розглядає інтерактивні методи навчання як пізнавальну діяльність, що ґрунтується на **активній взаємодії учасників освітнього процесу**, співпраці, діалозі та моделюванні реальних життєвих ситуацій. За визначенням науковців, інтерактивні методи — це «спеціально організована діяльність, у якій учні діють, мислять, спілкуються, вирішують проблеми у взаємодії один з одним». Подібної думки дотримується і Д. Джонсон та Р. Джонсон, які підкреслюють, що інтеракція є центральним механізмом формування соціальних і когнітивних навичок [58, с.845].

У педагогічній літературі існує декілька класифікацій інтерактивних методів, однак усі вони об'єднані загальним принципом — **перехід від пасивного засвоєння до активної співучасті в навчальному процесі**. Найпоширенішою в українській і європейській практиці є класифікація, запропонована О. Пометун, Л. Пироженко та доповнена сучасними дослідженнями інклюзивних освітніх технологій. Вона включає такі групи

інтерактивних методів: **кооперативні (групові), дискусійні, ігрові, ситуативно-моделюючі, проєктні та тренувальні** [22; 36].

У сучасній педагогічній теорії та практиці інтерактивні методи навчання розглядаються як ефективний інструмент організації взаємодії учнів у навчальному середовищі, що ґрунтується на співпраці, діалозі, активному включенні всіх учасників освітнього процесу [19, с.157]. Як зазначають дослідники, інтерактивні технології забезпечують створення «кооперативної навчальної спільноти», у якій пізнання постає результатом соціальної взаємодії, взаємної підтримки та колективного розв'язання проблем. У межах інклюзивного освітнього простору ці методи набувають особливого значення, адже дозволяють організувати навчання так, щоб учні з різними освітніми потребами були повноцінними учасниками групової діяльності та могли проявити свої можливості [11].

Серед усіх інтерактивних технологій найбільш поширеними та доступними є **кооперативні (групові) методи**, суть яких полягає у побудові спільної командної діяльності, коли виконання завдання залежить від внеску кожного учасника. До таких методів належать «робота в парах», «ротаційні трійки», «акваріум», «карусель», стратегія «Мозаїка» Е. Аронаса, а також інші формати малих груп. Об'єднання учнів у малі команди створює умови для розвитку навичок взаємодопомоги, відповідальності, партнерства та позитивної міжзалежності. Саме кооперативне навчання найбільше сприяє формуванню комунікативної компетентності та соціальної інтеграції — критично важливих чинників для учнів з ООП [14, с.116]. Для дітей із порушеннями розвитку, мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектра такі методи є доступними за умови адаптації інструкцій, використання візуальних підказок, призначення чітких ролей (спікер, таймкіпер, помічник, ілюстратор), застосування логопедичних чи

пiктограмних карток, а також гнучкого темпу роботи. Участь у групi допомагає учням з ООП переживати досвiд успiху, пiдвищує їхню самооцiнку та соцiальну включенiсть.

Дискусiйнi методи спрямованi на розвиток критичного мислення, мовленнєвої активностi та аргументованостi позицiй учнiв. До них належать «Коло iдей», «Прес-метод», дебати, проблемне обговорення, сократiвський дiалог. Згiдно з культурно-iсторичною теорiєю, iнтелектуальний розвиток дитини здiйснюється через соцiальне посередництво, а мовлення виступає основним засобом формування мислення. Саме тому дискусiя як форма взаємодiї дозволяє учням уточнювати поняття, формулювати власнi судження, аналізувати iнформацiю, розвивати емпатiю та навички слухання [16]. Для дiтей з ООП дискусiйнi методи потребують чiткої структурованостi та пiдтримки: скорочення висловлювань, пiдготовки аргументiв у виглядi карток, регламенту часу на вiдповiдь, можливостi невербального висловлювання (смайлики, сигнальнi картки), пiдтримки асистента в разi потреби. За умов правильної органiзацiї навiть дiти з iнтелектуальними чи мовленнєвими порушеннями можуть брати участь у дискусiях на доступному рiвнi, що суттєво розвиває їхню комунiкативну та соцiальну компетентнiсть.

Iгровi методи, згiдно з працею Ж. Пiаже, розглядаються як природний спiсiб пiзнання свiту дитиною, адже гра стимулює внутрiшню мотивацiю, створює атмосферу емоцiйної безпеки та дозволяє дитинi дiяти у зонi найближчого розвитку. Iгровi методи включають дидактичнi iгри, сюжетно-рольовi iгри, мовленнєвi iгри, iгри на розвиток уваги й пам'ятi, а також елементи геймiфiкацiї — збирання балiв, жетонiв, проходження рiвнiв. У молодшому шкiльному вiцi цi методи є незамiнними, оскiльки вiдповiдають вiковим особливостям i роблять навiть складний матерiал доступним та цiкавим. Для дiтей з ООП iгровi методи мають ще бiльшу важливiсть: вони

знижують тривожність, допомагають опанувати правила взаємодії, сприяють розвитку мовлення, уваги, сенсорики та соціальних навичок. Наприклад, учні з РАС ефективно включаються в навчання через структуровані рольові сценарії, діти із ЗПР — через дидактичні ігри з наочністю, а учні з ПМР — через короткі мовленнєві та артикуляційні ігри [4, с.99].

До окремої групи належать *ситуативні (моделювальні) методи*, що передбачають створення навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних життєвих умов. Це можуть бути кейс-метод, аналіз ситуацій, моделювання життєвих випадків, «мозковий штурм», рольові сценарії поведінки в певних соціальних ситуаціях (магазин, лікарня, транспорт). Психологічною основою цього підходу є конструктивізм, відповідно до якого дитина засвоює знання найбільш ефективно тоді, коли активно конструює їх у конкретному контексті. Для учнів з ООП ситуативне навчання є надзвичайно корисним, адже формує навички соціальної адаптації, комунікації, саморегуляції. Проте ефективність залежить від чіткості інструкцій, використання візуальних моделей та алгоритмів дій, структурованості простору й можливості повторення [6, с.81].

Проектні методи є найбільш цілісною формою інтерактивного навчання, оскільки передбачають створення реального продукту — презентації, буклета, моделі, мінікнижки, плаката чи дослідницького матеріалу. За В. Кілпатріком, проектна діяльність сприяє розвитку самостійності, відповідальності, планування, ініціативності та рефлексії [61]. В інклюзивних класах проектна діяльність набуває особливої значущості, оскільки дозволяє кожному учню брати участь у спільній роботі залежно від власних можливостей. Для дітей з ООП ефективність забезпечується за рахунок адаптації: розподілу ролей, використання шаблонів, збільшення часу, застосування цифрових інструментів (Padlet, Canva, LearningApps), підтримки

асистента чи логопеда. Проектна діяльність забезпечує дитині переживання успіху, розвиває комунікативні навички, підвищує самооцінку та сприяє соціальній інтеграції [28, с.9].

Ефективність інтерактивних методів навчання пояснюється дією низки фундаментальних психологічних механізмів, що забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу. Передусім, інтеракція ґрунтується на **соціальній природі пізнання**: знання не «передається» в готовому вигляді, а формується у спільній діяльності, через мовленнєву взаємодію, співпрацю, обмін думками. Поняття «**зони найближчого розвитку**» підкреслює, що дитина може виконувати завдання, які самотійно поки що недоступні, але стають можливими у взаємодії з дорослим чи більш компетентним однолітком. Саме інтерактивні методи створюють умови для такого навчання, де кожен учень отримує «підтримку» (scaffolding) у процесі співпраці.

Важливим є й механізм **кооперативного мислення**, описаний у працях Д. Джонсона і Р. Джонсона. Він полягає у тому, що діти спільно аналізують проблему, домовляються, розподіляють ролі, оцінюють результат — тобто здійснюють когнітивну діяльність у структурі взаємодії. Такий спосіб роботи активізує регуляцію мислення, стимулює розвиток логічних операцій, формує навички соціального інтелекту [58].

Додатковим чинником є **мотиваційне підкріплення**: у груповій роботі учень частіше отримує позитивний зворотній зв'язок, бачить зразки виконання завдань іншими, що підсилює внутрішню мотивацію і знижує тривожність. **Емоційна залученість** і підтримка зацікавленості через зміну видів діяльності є ключовими механізмами, що дозволяють інтерактивним методам бути ефективними для дітей молодшого шкільного віку, особливо тих, хто має труднощі уваги, комунікації чи емоційної регуляції [25, с.95].

В умовах інклюзії ці механізми дозволяють створити **спільний навчальний простір**, де кожна дитина має можливість взяти участь у діяльності відповідно до власних ресурсів. Саме тому інтерактивні технології вважаються одним із найбільш доступних та ефективних інструментів інклюзивного навчання.

Аналіз праць О. Пометун, Г. Селевка, Л. Колупасової, рекомендацій ЮНЕСКО дає підстави стверджувати, що інтерактивні методи мають низку суттєвих переваг над традиційними, особливо в умовах інклюзивного навчання, це зокрема:

- **активна позиція учня**, адже дитина не виступає пасивним слухачем, а бере участь у створенні власного знання;
- **формування комунікативних навичок**, інтерактивні технології стимулюють розвиток мовлення, уміння домовлятися, аргументувати;
- **підвищення навчальної мотивації** через взаємодію, гру, проєктність створюють позитивне ставлення до навчання;
- **зниження тривожності**, що особливо важливо для дітей із порушеннями мовлення, емоційно-вольової сфери;
- **можливість адаптації** до різних типів освітніх потреб, зокрема через наочність, мультимодальність, темпові модифікації;
- **розвиток критичного та креативного мислення**, формування навичок аналізу й вирішення проблем;
- **сприяння соціалізації** учнів з ООП, створення умов для природної взаємодії у мікрогрупах [59].

Попри зазначені переваги, інтерактивні методи навчання мають ряд недоліків, це зокрема:

- збільшена тривалість підготовки та проведення уроку;

- необхідність високої професійної компетентності педагога, уміння фасилітувати взаємодію;
- складність керування великими групами;
- для дітей з ООП інколи потрібно забезпечувати додаткову підтримку у вигляді візуальних інструкцій, структурованні алгоритмів дій, асистентської допомоги;
- при тяжких порушеннях мовлення чи інтелекту деякі форми взаємодії можуть бути обмежено доступними [5, с.92].

Попри це, більшість досліджень підкреслює, що інтерактивні методи при правильній адаптації залишаються **найефективнішою моделлю включення дітей з ООП у навчальний процес.**

Таким чином, інтерактивні методи стають інструментом, який не просто підсилює навчання, але й забезпечує **повноцінну участь дитини з ООП у навчальному процесі**, сприяє її соціально-емоційному розвитку, комунікації та формуванню автономності.

Доповнюючи характеристику інтерактивних методів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, доцільно окремо розглянути використання інтерактивних *технологій* та моделей змішаного навчання, оскільки саме вони сьогодні становлять важливий інструмент реалізації інтеракції в інклюзивному освітньому середовищі. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною складовою навчального процесу: вони дозволяють поєднувати традиційне пояснювально-ілюстративне навчання з діяльнісно-орієнтованими, ігровими, проєктними й кооперативними формами роботи, вибудовуючи індивідуальну траєкторію для кожної дитини, у тому числі з ООП [9, с.309].

Важливою тенденцією є поширення моделей змішаного навчання (blended learning), у межах яких інтерактивні методи реалізуються як в офлайн,

так і в онлайн-форматі. У сучасних дослідженнях Г. Стейкер, М. Горн виділяють кілька базових моделей змішаного навчання, які можуть бути адаптовані до потреб учнів з особливими освітніми потребами. Ротаційна модель передбачає чергування різних форматів роботи (онлайн-завдання, робота в малих групах, фронтальна взаємодія з учителем, індивідуальна підтримка) за визначеним графіком. У її межах можливі варіанти «ротації за станціями», коли діти переходять від однієї навчальної активності до іншої в межах класу, та «ротації за лабораторіями», коли частина роботи виконується в спеціально обладнаному кабінеті або ресурсній кімнаті. Для учнів з ООП такі моделі є особливо корисними, адже дозволяють варіювати складність завдань, обсяг матеріалу, рівень підтримки з боку дорослого, надавати сенсорні «перепочинки» й чергувати види діяльності [57].

Модель «перевернутого класу» також може бути інтегрована в інклюзивну практику: теоретичний матеріал (у спрощеному, візуалізованому форматі) учень опрацьовує вдома з підтримкою батьків або асистента, а в класі більше часу відводиться на інтерактивні вправи, обговорення, спільні проєкти. Для дітей з ООП це створює додаткові умови для осмислення інформації в комфортному темпі та поступового переходу від пасивного сприймання до активної взаємодії. Гнучка модель змішаного навчання дає змогу індивідуально варіювати співвідношення онлайн- і офлайн-компонентів, що особливо важливо у разі тривалих реабілітацій, частих пропусків занять або потреби в індивідуалізованій підтримці [47, с.234]. Моделі «самостійного змішування» та «поглибленого віртуального навчання» більшою мірою орієнтовані на старший шкільний вік, проте окремі їх елементи (наприклад, можливість обирати рівень складності завдань, темп засвоєння матеріалу, формат зворотного зв'язку) можуть бути успішно використані й у роботі з молодшими дітьми з ООП.

Інтерактивні методи в умовах змішаного навчання реалізуються через використання різноманітних цифрових ресурсів, які забезпечують зворотний зв'язок, візуалізацію змісту, можливість спільного конструювання знань і формувального оцінювання. Важливу групу становлять онлайн-дошки (Padlet, Lino, Explain Everything та ін.), які дозволяють організовувати спільне обговорення, збір ідей, створення колективних ментальних карт, візуальних колекцій, міні-проектів. Для дітей з ООП вони є цінними тим, що підтримують мультимодальність (можна використовувати зображення, піктограми, короткі написи, аудіокоментарі) і забезпечують можливість включення учня навіть за умов обмежених вербальних або моторних можливостей [45, с.152].

Окрему групу становлять платформи для інтерактивного оцінювання та тренування навчальних умінь (Wordwall, різні онлайн-тестові та ігрові середовища). Вони дозволяють перетворити контроль і вправлення на ігровий процес, забезпечити миттєвий зворотний зв'язок, варіювати рівень складності завдань. Для дітей з ООП важливо, що такі інструменти дають змогу працювати в індивідуальному темпі, повторювати завдання кілька разів, використовуючи додаткові підказки, а результати діяльності можуть фіксуватися й аналізуватися педагогом для подальшої корекції освітньої траєкторії.

Не менш значущими є гейміфіковані платформи та інструменти для творчої діяльності (створення мультфільмів, історій, візуальних проектів, інтерактивних книг). Вони поєднують елементи гри, проектної роботи та інтерактивної взаємодії, що особливо відповідає потребам дітей, які мають труднощі з довільною увагою, мотивацією, соціальною взаємодією. Для учнів з ООП такі ресурси дозволяють «увійти» в навчання через значущу для них діяльність (малювання, конструювання, створення історій), поступово

ускладнюючи завдання і підводячи їх до опанування складніших академічних умінь.

Важливо підкреслити, що інклюзивне використання інтерактивних технологій потребує спеціальної організації педагогічної діяльності [13, с.117]. Йдеться не лише про технічне володіння інструментами, а насамперед про здатність учителя педагогічно доцільно поєднувати цифрові засоби з інтерактивними методами: кооперативними, дискусійними, ігровими, ситуативними, проєктними. Наприклад, онлайн-дошка може використовуватися як ресурс для групового проєкту, Wordwall — як елемент розминки перед дискусією, інтерактивні вправи — як засіб підготовки до роботи в малих групах або як етап рефлексії після «живої» гри чи рольової ситуації. Для дітей з особливими освітніми потребами ключовими умовами є спрощені, чіткі інструкції, візуальна підтримка (іконки, схеми, алгоритми дій), можливість поетапного входження в групову роботу (спочатку в парі з дорослим або сильнішим однокласником), гнучкий темп виконання завдань.

Поряд із перевагами інтерактивні технології мають і певні обмеження, які педагогу в інклюзивному класі необхідно враховувати. Вони потребують додаткового часу на підготовку матеріалів, високого рівня цифрової та методичної компетентності вчителя, продуманого менеджменту класу. Для окремих категорій учнів з ООП (із тяжкими інтелектуальними порушеннями, грубими порушеннями мовлення) окремі види цифрових інтерактивних завдань можуть бути надто складними без індивідуальної підтримки асистента або спеціаліста [43, с.111]. Саме тому інтерактивні технології доцільно розглядати не як «універсальний засіб» розв'язання всіх педагогічних проблем, а як інструмент, який посилює потенціал уже наявних інтерактивних методів, за умови їх критичного, диференційованого й методично виваженого використання.

Таким чином, застосування інтерактивних технологій у поєднанні з різними групами інтерактивних методів навчання створює реальні можливості для індивідуалізації, підвищення мотивації, розширення участі дітей з особливими освітніми потребами в спільній діяльності класу. Цифрове середовище, за умови його грамотної педагогічної організації, стає додатковим ресурсом для реалізації принципів інклюзивної освіти: доступності, варіативності, партнерства, співпраці та підтримки кожного учня.

1.2. Психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами

Сучасна система інклюзивної освіти ґрунтується на принципах рівного доступу, діалогічності та створення таких умов, за яких кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, може повною мірою реалізувати власний потенціал. Особливості психофізичного розвитку дітей з ООП зумовлюють необхідність врахування специфіки їх пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, темпу засвоєння навчального матеріалу та індивідуальних освітніх потреб. Наукові дослідження Л. Колупаєвої, Т. Сак, М. Швед, О. Таранченко, а також міжнародні документи підкреслюють роль універсального дизайну навчання, міждисциплінарного підходу та командної взаємодії фахівців [12; 20; 49; 54].

Проблематика психолого-педагогічних особливостей учнів з особливими освітніми потребами (ООП) лежить в центрі сучасної інклюзивної освіти, яка орієнтована на забезпечення доступності якісного навчання для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, порушень розвитку чи соціально-психологічних особливостей. Відповідно до положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Саламанської декларації та Закону України

«Про освіту», всі діти мають право на здобуття освіти в умовах, які максимально сприяють їхньому розвитку, соціалізації та самоствердженню. Особливі освітні потреби зумовлюють необхідність створення компетентнісного, дитиноцентричного та варіативного освітнього середовища, яке передбачає гнучкі підходи до навчання, підтримку з боку педагогів і фахівців супроводу, адаптацію методів та прийомів роботи [42].

Ключовим принципом інклюзії є визнання того, що кожна дитина має право на розвиток відповідно до власного темпу, індивідуальних здібностей і психофізичних можливостей. Згідно з підходом ЮНЕСКО «Education for All», всі діти здатні навчатися, але кожен потребує різного рівня підтримки. Саме тому психолого-педагогічні особливості дітей з ООП вимагають багатовимірної аналізу – когнітивного, емоційного, мотиваційного, соціального та особистісного.

Когнітивний розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП) характеризується значною індивідуальною варіативністю, нерівномірністю формування пізнавальних функцій і залежністю від специфіки порушення розвитку. У педагогічній та психологічній літературі підкреслюється, що жодні два учні з ООП не схожі між собою, а тому ефективна освітня взаємодія неможлива без глибокого аналізу їх пізнавального стилю, можливостей зорової, слухової, тактильної перцепції, ступеня довільності психічних процесів та здатності до навчання [51, с.54].

У дітей з ООП часто спостерігається різний ступінь збереженості окремих когнітивних компонентів: наприклад, учень може демонструвати добре розвинені зорово-просторові навички при суттєвих труднощах у мовленнєво-логічному мисленні, або навпаки — мати відносно високий словниковий запас, але складнощі із запам'ятовуванням послідовностей. Така «мозаїчність»

розвитку зумовлює потребу в індивідуальному підході, адаптованих методах навчання та використанні мультимодальних способів подачі інформації.

Однією з найбільш поширених особливостей когнітивної діяльності учнів з ООП є **уповільнений темп переробки інформації**. Це проявляється у тривалішому, ніж у ровесників, часі, необхідному для розуміння інструкції, виконання завдання, переключення між видами діяльності. Такі діти часто потребують пауз, додаткових пояснень та чітких структурованих інструкцій.

Дослідниця А. Колупаєва зазначає, що діти з порушеннями розвитку нерідко демонструють **фрагментарність сприймання**, що ускладнює виділення головного, встановлення логічних зв'язків, узагальнення та формування цілісності образу [23, с.117]. Це означає, що інформація засвоюється частково, несистемно, що впливає на здатність розуміти тексти, інструкції, складні логічні конструкції.

Стиль пізнавальної діяльності таких учнів часто характеризується:

- перевагою **мимовільних** психічних процесів над довільними;
- **візуальною або кінестетичною опорою** замість словесно-логічних операцій;
- потребою у **повторному пред'явленні матеріалу**;
- залежністю від **конкретно-наочного мислення**;
- труднощами переносити знання у нові ситуації.

Для педагогічної практики це означає необхідність:

- подавати навчальний матеріал у темпі, що відповідає можливостям учня;
- використовувати короткі, чіткі інструкції;
- поєднувати кілька сенсорних каналів — візуальний, аудіальний, кінестетичний;

- забезпечувати достатню кількість повторень та контрольних запитань [17, с.20].

Однією з найбільш поширених особливостей когнітивної діяльності учнів з ООП є **уповільнений темп переробки інформації**. Це проявляється у тривалішому, ніж у ровесників, часі, необхідному для розуміння інструкції, виконання завдання, переключення між видами діяльності. Такі діти часто потребують пауз, додаткових пояснень та чітких структурованих інструкцій.

Науковці зазначає, що діти з порушеннями розвитку нерідко демонструють ***фрагментарність сприймання***, що ускладнює виділення головного, встановлення логічних зв'язків, узагальнення та формування цілісності образу. Це означає, що інформація засвоюється частково, несистемно, що впливає на здатність розуміти тексти, інструкції, складні логічні конструкції.

Зміст пізнавальної діяльності таких учнів часто характеризується:

- перевагою **мимовільних** психічних процесів над довільними;
- **візуальною або кінестетичною опорою** замість словесно-логічних операцій;
- потребою у **повторному пред'явленні матеріалу**;
- залежністю від **конкретно-наочного мислення**;
- труднощами переносити знання у нові ситуації.

Для педагогічної практики це означає необхідність:

- подавати навчальний матеріал у темпі, що відповідає можливостям учня;
- використовувати короткі, чіткі інструкції;
- поєднувати кілька сенсорних каналів — візуальний, аудіальний, кінестетичний;

- забезпечувати достатню кількість повторень та контрольних запитань [2, с.211].

Пізнавальні функції дітей з ООП можуть мати специфічні відхилення залежно від нозології, однак у більшості випадків спостерігається комплексна нерівномірність розвитку.

Зокрема для сприймання характерні такі особливості:

- **уповільненість** (дитина довше впізнає об'єкти, повільно реагує на нові стимули);
- **нестійкість** (діти утримують увагу на предметі короткий час);
- **спотвореність** (особливо у дітей з сенсорними порушеннями або порушеннями сенсорної інтеграції).

Складності виникають із диференціацією кольорів, форм, розмірів, орієнтацією у просторі. Це заважає виконанню завдань з математики, письма, читання, трудового навчання.

Для уваги характерні такі особливості:

- низький рівень концентрації,
- труднощі переключення,
- швидка виснажуваність,
- перевага мимовільної уваги над довільною.

У структурованому середовищі, з використанням візуальних опор, організаторів, таймерів, ситуація значно покращується.

Аналізуючи особливості пам'яті, можемо виокремити такі характерні особливості:

- зниження **словесно-логічної пам'яті**;
- кращий розвиток **механічної пам'яті**;
- труднощі із запам'ятовуванням абстрактних понять;
- потреба в повтореннях і наочних опорах.

Особливо складними є завдання, що потребують запам'ятовування інструкцій у кілька кроків.

Для мислення характерні такі особливості:

- конкретним, із труднощами абстрагування;
- інертним (важко переходити від одного способу дії до іншого);
- емоційно забарвленим (рішення приймається під впливом емоцій);
- непослідовним.

У дітей із ЗПР або інтелектуальними порушеннями проблеми мислення проявляються у складності виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

Мовлення є провідним індикатором когнітивного розвитку. У дітей з ООП можуть спостерігатися:

- обмежений словниковий запас;
- труднощі граматичного оформлення фрази;
- порушення звуковимови;
- труднощі розуміння мовлення.

Це суттєво впливає на навчання з усіх предметів, адже мовлення є інструментом пізнання та комунікації.

Сенсорні порушення або труднощі сенсорної інтеграції впливають на сприймання інформації та можливість її обробки. Учні з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, аутизмом, неврологічними порушеннями часто неправильно інтерпретують сигнали навколишнього середовища.

Основними труднощами для них є:

- надмірна або недостатня чутливість до звуків, світла, дотиків;
- труднощі встановлення сенсорних еталонів;
- складність виділення деталі з фону;
- труднощі координації, сприйняття руху.

Завдання педагога — забезпечити доступність сприймання через:

- використання чітких візуальних матеріалів,
- дублювання інформації мовленням, жестами, символами,
- можливість дитини рухатися, обстежувати предмети,
- застосування мультимодального навчання (картки, предмети, відео, аудіо, рухи).

Емоційно-вольова сфера дітей з ООП є однією з найчутливіших сфер розвитку. Порушення в цій галузі впливають на всі аспекти навчання та взаємодії: здатність дитини долати труднощі, працювати за правилами, контактувати з дорослими й ровесниками, приймати допомогу та контролювати власну поведінку.

Для учнів з ООП характерні:

- підвищена емоційна чутливість,
- схильність до тривожності,
- низька стресостійкість,
- часті зміни настрою,
- труднощі самоконтролю,
- знижена самооцінка.

Ці прояви не є наслідком «неслухняності»: вони викликані особливостями мозкових процесів, сенсорної інтеграції, соціального досвіду, попередніх невдач у навчанні [17].

Емоційна нестійкість проявляється у частих змінах настрою, швидкому переході від зацікавленості до втоми або протесту. Особливо це характерно для дітей із ЗПР, розладами спектра аутизму, емоційно-поведінковими порушеннями.

Дослідниця Т.Таранченко зазначає, що діти з труднощами сенсорної інтеграції можуть різко реагувати на подразники — шум, яскраве світло,

дотики, зміни у рутині. Це зумовлює емоційні зриви, уникання діяльності, плач або агресію. Дитина в цей момент не «вередує» — її нервова система перевантажена і не може впоратися з обсягом стимулів [50, с.19].

Педагогічні умови подолання емоційної нестійкості включають:

- використання прогнозованого, структурованого середовища;
- візуальні розклади та попередження про зміни;
- спокійний, чіткий тон спілкування;
- можливість для дитини тимчасово відійти, заспокоїтися;
- спеціальні методи саморегуляції (дихальні вправи, сенсорні паузи).

Саморегуляція — це здатність керувати своєю поведінкою, емоціями, увагою. У дітей з ООП ця здатність формується повільніше та потребує спеціальної організації навчального середовища.

Типовими проявами труднощів саморегуляції є наступні:

- імпульсивність,
- переривання діяльності,
- протест у відповідь на нову або складну задачу,
- труднощі дотримання правил,
- швидке виснаження,
- небажання чекати.

Учні можуть розуміти правило, але не мати фізіологічної здатності його дотримуватися без сторонньої допомоги. Саме тому ефективним, буде використання таких прийомів як: чіткі короткі інструкції, візуальні підказки, поділ завдання на маленькі кроки, чергування активності й спокою, позитивне підкріплення, навчання емоційній грамотності [30; 44; 46].

Психологічні дослідження свідчать, що діти з ООП значно частіше, ніж інші, стикаються з досвідом неуспішності. Невідповідність вимогам школи, негативні реакції оточення, труднощі у спілкуванні та академічні невдачі

формують у дитини занижену самооцінку, страх помилок, уникнення викликів.

За даними спеціальних досліджень, самооцінка учнів з ООП значною мірою залежить від:

- систематичної педагогічної підтримки,
- підкреслення успіхів, а не помилок,
- створення ситуацій гарантованого успіху,
- адекватних, посильних завдань,
- - доброзичливої атмосфери у класі [1, с.107].

Мотивація до навчання також часто знижена. Діти можуть уникати діяльності, яка здається їм складною, шукати легкі види активності або відмовлятися від нових завдань. Тому педагог має створювати умови, у яких завдання цікаві й посильні, використовуються візуальні та практичні методи, здійснюється постійний емоційний супровід, дитина отримує значущий результат і позитивний досвід.

Наступною складовою психолого-педагогічної характеристики дітей з ООП є соціальна взаємодія, яка є одним із ключових показників успішної адаптації дитини з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі. Вона визначається рівнем розвитку комунікативних умінь, здатністю встановлювати та підтримувати стосунки з ровесниками й дорослими, приймати та дотримуватися соціальних норм, конструктивно взаємодіяти в групі. У значної частини дітей з ООП ці процеси утруднені: спостерігаються труднощі ініціації контакту, нерозуміння соціальних сигналів, неадекватні реакції на зауваження або похвалу, схильність до конфліктності чи, навпаки, вираженої замкнутості та відстороненості. Соціальна ситуація розвитку таких дітей часто ускладнена, оскільки вони нерідко перебувають у позиції «інших»

у класному колективі, що посилює відчуття ізоляваності й впливає на їхню самооцінку.

Комунікативна сфера дітей з особливими освітніми потребами має своєрідний, а нерідко й істотно порушений характер. Обмежений словниковий запас, бідність активного мовлення, труднощі добору слів і побудови граматично правильних фраз ускладнюють як висловлення власних думок, так і розуміння висловлювань інших. Дитині важко сформулювати прохання, пояснити свої потреби, описати подію чи емоційний стан, що нерідко призводить до фрустрації і поведінкових зривів. Порушення розуміння мовлення проявляється у тому, що учень не завжди адекватно сприймає вербальні інструкції, не вловлює приховані смисли, натяки, гумор, соціально прийнятні форми звертань [32, с.9].

Унаслідок цього діти з ООП частіше використовують невербальні засоби як основний канал комунікації: жести, міміку, погляд, тілесні реакції. У деяких випадках невербальна комунікація може домінувати над мовленнєвою, особливо при тяжких мовленнєвих порушеннях, алаїї, розладах спектра аутизму. У таких дітей комунікація набуває вибіркового характеру: вони можуть контактувати лише з окремими дорослими або дітьми, реагувати на обмежене коло стимулів, віддаючи перевагу звичним, передбачуваним формам взаємодії [35, с.17]. Особливо складною є комунікація у дітей з аутизмом, які часто мають труднощі в розумінні соціальних правил, емоційної виразності співрозмовника, не завжди підтримують зоровий контакт, можуть уникати безпосередньої взаємодії або демонструвати своєрідні, незвичні для оточення способи спілкування. Подібні труднощі спостерігаються й у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, для яких вираження думок через мовлення є надзвичайно енергозатратним процесом.

Взаємодія з однолітками для дітей з ООП є не лише сферою можливого розвитку, але й джерелом значних труднощів. Через особливості комунікації, поведінки, емоційно-вольової сфери такі діти часто стикаються з нерозумінням або відчуженням з боку ровесників. Однокласники можуть сприймати їх як «дивних», «повільних» або «надто збудливих», уникати спільної діяльності, не залучати до ігор, групових завдань, не запрошувати до неформального спілкування. У більш тяжких випадках виникають ситуації булінгу, насмішок, провокацій, що ще більше поглиблює соціальну ізоляцію, спричиняє відчуття небезпеки й емоційного дискомфорту у дитини з ООП.

Такі переживання неминуче позначаються на її самооцінці: учень починає сприймати себе як «гіршого», «не такого», уникає ситуацій соціальної взаємодії, втрачає інтерес до спільних видів діяльності. Деякі діти реагують на це замкнутістю, відходом у внутрішній світ, інші – навпаки, протестною, агресивною поведінкою, спробами привернути увагу будь-яким способом. У зв'язку з цим особливо важливим є завдання педагога – цілеспрямовано формувати в класному колективі культуру толерантності, емпатії, взаємоповаги та прийняття різноманітності [40]. Це включає обговорення з дітьми теми відмінностей між людьми, проведення тренінгових занять, спільних ігор та проєктів, де кожен учень має шанс проявити свої сильні сторони, а також оперативне реагування на випадки дискримінаційної поведінки чи булінгу.

Поведінкові труднощі є частими супутниками порушень розвитку і нерідко стають головним зовнішнім проявом внутрішніх проблем дитини. У окремих категорій дітей з ООП спостерігаються стереотипні рухи, одноманітні дії, повторювані ритуали, які виконують регулятивну функцію – допомагають знизити тривогу, впоратися з сенсорним перевантаженням або відновити відчуття контролю над ситуацією. Агресивні або аутоагресивні

прояви, різкі протестні реакції, демонстративне уникнення діяльності також є сигналами про внутрішній дискомфорт, а не просто «погану поведінку».

Такі форми поведінки не можна трактувати як показник «вихованості» чи «неслухняності». Вони відображають внутрішні труднощі дитини: сенсорне перевантаження, високий рівень тривоги, нерозуміння інструкції або соціальної ситуації, страх змін, негативний досвід попередніх невдач. Успішна робота з поведінкою ґрунтується на повазі до дитини, прагненні зрозуміти причини такої поведінки, а не просто припинити її. Важливими умовами є прогнозованість подій, чіткі правила, послідовність реакцій дорослих, створення безпечного середовища, де дитина знає, чого від неї очікують і на яку підтримку вона може розраховувати. Лише на такому фундаменті можливе поступове формування більш адаптивних стратегій поведінки.

Мовленнєвий розвиток і процес навчання тісно взаємопов'язані, адже мовлення виступає не лише засобом спілкування, а й інструментом мислення, засвоєння знань, регуляції діяльності. порушення мовлення та специфічні труднощі навчання у дітей з ООП мають комплексний характер і істотно впливають на успішність засвоєння освітньої програми.

У структурі порушень розвитку часто зустрічаються різні за формою і ступенем вираженості мовленнєві розлади: дизартрія, ринолалія, алалія, заїкання, загальне недорозвинення мовлення, а також специфічні порушення письма та читання. Це можуть бути як ізольовані порушення звуковимови, так і глибокі розлади, що охоплюють усі рівні мовної системи – фонетико-фонематичний, лексичний, граматичний, зв'язне мовлення. Мовленнєві порушення ускладнюють розуміння навчальних завдань, роботу з текстом, оволодіння письмом і читанням, виконання усних відповідей, участь у діалогах і дискусіях.

У зв'язку з цим у роботі з учнями з ООП особливо важливо забезпечити тісну міждисциплінарну взаємодію педагога, логопеда, психолога та інших фахівців. На уроках доцільно активно використовувати мовленнєві моделі, зразки відповідей, опорні схеми, наочні й візуальні підказки, піктограми, жести, альтернативні й додаткові засоби комунікації. Візуальна підтримка та наочність полегшують розуміння змісту завдань, а систематична логопедична робота сприяє формуванню більш повноцінного мовленнєвого інструментарію для навчання.

Навчальні труднощі дітей з ООП проявляються у різних формах, але мають спільні риси. Часто спостерігається нездатність утримувати в пам'яті повну версію інструкції, особливо якщо вона багатокрокова або містить абстрактні поняття. Дитина може відтворити лише першу частину завдання, пропустити посередні етапи, переплутати послідовність дій. Труднощі розуміння абстрактних понять призводять до формального заучування матеріалу без глибокого осмислення, що ускладнює застосування знань на практиці. Низький рівень довільної уваги перешкоджає тривалому зосередженню на навчальній діяльності, а труднощі виконання завдань за зразком пов'язані з проблемами аналізу, порівняння, перенесення способу дії.

Разом з тим, практика показує, що учні з ООП значно успішніше засвоюють матеріал, коли він подається у наочно-дійовій формі, спирається на конкретні життєві ситуації, включає практичні дії, гру, моделювання, експериментування. Використання мультимодальних методів – поєднання зорових, слухових, кінестетичних каналів – дозволяє компенсувати слабкі ланки пізнавальної діяльності та зробити навчання більш доступним, цікавим і посильним для дитини.

Психологічні механізми труднощів розвитку дітей з ООП є багатофакторними, оскільки поєднують біологічні, соціально-психологічні та

освітні чинники. Кожен з них відіграє свою роль у формуванні особливостей пізнавальної, емоційно-вольової, мовленнєвої та мотиваційної сфер.

До біологічних чинників належать неврологічні порушення, перинатальні ураження центральної нервової системи, генетичні синдроми, сенсорні дефіцити (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату). Ці порушення безпосередньо впливають на формування та функціонування когнітивних процесів, емоційної регуляції, моторики, мовлення [17]. Унаслідок органічних уражень мозку страждають механізми уваги, пам'яті, сприймання, мислення, що зумовлює потребу в особливих умовах навчання та тривалому корекційно-розвитковому супроводі.

Не менш значущими є соціально-психологічні чинники. Надмірна опіка з боку батьків, коли дитині не дають можливості проявити самостійність, прийняти рішення, взяти на себе відповідальність, гальмує розвиток ініціативи, саморегуляції, впевненості у власних силах. Протилежна ситуація – недостатня підтримка, емоційна холодність, депривація, ігнорування потреб дитини – призводить до формування почуття небезпеки, недовіри до світу, тривожності, агресивних чи депресивних реакцій. Складні життєві обставини, бідність соціального досвіду, обмежене спілкування з ровесниками, соціальна ізоляція можуть посилювати наявні труднощі та формувати вторинні порушення – зокрема емоційно-поведінкові.

Особливе значення мають освітні чинники. Непристосоване до потреб дитини освітнє середовище, завищені або, навпаки, занижені вимоги, відсутність індивідуалізації й диференціації навчання сприяють формуванню негативного ставлення до школи, зниженню мотивації, виникненню відчуття безпорадності. Якщо освітній процес не враховує особливості дитини, з'являються вторинні відхилення: тривожні, депресивні, протестні реакції, стійке уникнення навчальної діяльності. Так формується феномен навченої

безпорадності, коли дитина перестає докладати зусиль, оскільки не очікує успіху.

Ефективна робота з учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі неможлива без використання спеціально організованих педагогічних підходів, спрямованих на врахування індивідуальних можливостей дитини, створення підтримувального середовища та застосування адекватних методів навчання.

Дитиноцентрований підхід є базовою вимогою інклюзивної освіти. Він передбачає розгляд дитини не через призму діагнозу, а через її потенціал, сильні сторони, інтереси, життєвий досвід. Освітні цілі формуються з урахуванням індивідуального стилю навчання, темпу розвитку, особливостей мотиваційної та емоційної сфер. Такий підхід спрямований на те, щоб створити для кожної дитини умови, у яких вона зможе відчувати власну компетентність та успіх.

Адаптація навчального матеріалу означає зміну його обсягу, складності, форми подачі без спотворення основних освітніх цілей. Це може включати укрупнення шрифту, використання простішої мовленнєвої форми, поділ завдань на окремі, чітко структуровані етапи, скорочення обсягу текстів, надання додаткового часу для виконання роботи. Важливими є візуальна підтримка, використання схем, таблиць, малюнків, піктограм, наочних матеріалів, які полегшують розуміння та запам'ятовування.

У випадку глибших порушень розвитку може бути необхідною модифікація завдань, тобто їх зміна таким чином, щоб вони відповідали актуальному рівню можливостей дитини, зберігаючи при цьому основний напрямок навчальних цілей. Це означає, що учень виконує не ті самі завдання, що й інші, але такі, які дозволяють йому досягти максимально можливого прогресу у відповідній галузі знань та умінь. Модифіковані завдання мають

бути посильними, чітко структурованими та емоційно прийнятними для дитини.

Розвиток і корекція пізнавальної, мовленнєвої та емоційної сфер учнів з ООП потребують застосування спеціальних методів і ресурсів. У практиці довели свою ефективність логоритміка, яка поєднує рух, музику та мовлення; арт-терапія, що дозволяє через творчість опрацьовувати емоційні стани та розвивати комунікативні навички; музикотерапія, кінезіологічні методи, спрямовані на гармонізацію міжпівкульних зв'язків; методи альтернативної та додаткової комунікації (ААС), що забезпечують можливість висловлювати потреби й думки при значних мовленнєвих порушеннях; техніки сенсорної інтеграції, які допомагають дитині краще опрацьовувати сенсорні стимули.

Не менш важливою є організаційна складова підтримки дитини з ООП. Вона включає чітко сформульовані й послідовно застосовувані правила, структуроване середовище, де кожен елемент має зрозумілу функцію, візуальні розклади дня та уроку, які допомагають дитині орієнтуватися в послідовності подій, а також загальну прогностичність шкільного життя. Коли дитина знає «що буде далі», рівень її тривоги знижується, а можливості саморегуляції зростають.

Організація інклюзивного навчання передбачає створення команди психолого-педагогічного супроводу, до якої входять учитель, асистент учителя, логопед, практичний психолог, дефектолог, соціальний педагог та, за потреби, інші фахівці. Така команда здійснює комплексне оцінювання особливих освітніх потреб дитини, визначає сильні й слабкі сторони її розвитку, формулює цілі та завдання індивідуальної програми розвитку (ІПР), планує й реалізує систему корекційно-розвиткових заходів.

Важливим напрямом роботи команди є моніторинг динаміки розвитку дитини, своєчасне коригування методів і форм навчання, координація дій усіх

залучених фахівців. Не менш значущою є взаємодія з батьками: команда супроводу допомагає родині краще зрозуміти особливості дитини, опановувати ефективні стратегії підтримки та включення її у повсякденне життя. Як підкреслює О. Таранченко (2021), міждисциплінарний підхід є ключовою умовою успішності інклюзивної практики, оскільки дозволяє поєднати різні професійні погляди на розвиток дитини і забезпечити цілісність впливу.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами є ключовими партнерами школи в організації освітнього процесу. Саме вони найкраще знають історію розвитку дитини, її індивідуальні реакції, звички, страхи, інтереси та потреби. Від ступеня їхньої залученості, поінформованості, емоційної готовності співпрацювати зі школою значною мірою залежить результативність навчання та корекційно-розвиткової роботи.

Педагогічний супровід родини передбачає створення атмосфери довіри й партнерства, регулярне інформування батьків про успіхи та труднощі дитини, спільне обговорення цілей і кроків індивідуальної програми розвитку, надання рекомендацій щодо підтримки дитини вдома. Це сприяє зниженню тривоги батьків, формуванню у них реалістичних очікувань, підвищенню їхньої педагогічної компетентності та активної позиції у процесі навчання. У свою чергу, батьки, які відчують розуміння й підтримку з боку школи, більш охоче залучаються до спільних заходів, відкрито діляться своїми спостереженнями та готові до конструктивної взаємодії.

Отже, психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами зумовлюють необхідність комплексного, індивідуального й гуманного підходу до організації освітнього процесу. Успішність інклюзивного навчання залежить від того, наскільки школа спроможна забезпечити підтримку кожній дитині, адаптувати навчальний матеріал і

середовище, використати сучасні корекційно-розвиткові методи, налагодити ефективну роботу команди супроводу та продуктивну взаємодію з родиною.

Діти з ООП мають значний потенціал розвитку у пізнавальній, емоційній, соціальній та мовленнєвій сферах, але повною мірою цей потенціал розкривається лише за умови створення сприятливих умов – атмосфери прийняття, поваги, безпеки та професійної підтримки. Саме інклюзивна освіта, за умови її належної реалізації, стає простором, де кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, може відчутти себе цінною, потрібною та успішною.

1.3. Психолого-педагогічні умови ефективного застосування інтерактивних методів в інклюзивному освітньому просторі

Ефективне використання інтерактивних методів навчання в інклюзивному освітньому просторі передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, які забезпечують не лише активну пізнавальну діяльність учнів, а й їхню психологічну безпеку, підтримку, розвиток комунікативної взаємодії та врахування індивідуальних освітніх потреб. Наукові дослідження останніх десятиліть підкреслюють, що саме адаптивність педагогічних підходів та гнучкість організації освітнього процесу є визначальними чинниками якісної інклюзивної освіти. Інтерактивні методи в цьому контексті виявляються найбільш дієвими, оскільки ґрунтуються на соціальній взаємодії, кооперації й активному залученні кожного учня.

*Однією з базових умов успішної реалізації інтерактивних методів у роботі з учнями з особливими освітніми потребами є **індивідуалізація та диференціація навчання**, які забезпечують відповідність педагогічних впливів реальним можливостям дитини. Індивідуалізація спрямована на*

«налаштування» освітнього процесу під конкретного учня. Вона передбачає персоніфікований добір змісту, темпу, форм і способів виконання завдань, що дозволяє врахувати унікальний когнітивний та сенсомоторний профіль дитини. У контексті інтерактивних методів індивідуалізація означає можливість варіювати рівень опори – від повної підтримки до часткової допомоги або самостійного виконання. Згідно з ідеєю зони найближчого розвитку, дитина найуспішніше засвоює новий досвід у ситуації співробітництва, коли педагог або асистент надає рівно стільки підтримки, скільки необхідно для переходу від актуального рівня розвитку до потенційного.

Для учнів з ООП це має особливо важливе значення: інтерактивні завдання, які можуть бути надто складними чи стресогенними у своїй типовій формі, стають посильними за умови адаптації темпу, зменшення інформаційного навантаження, використання додаткових візуальних підказок, зміни складності інструкції або структурування активності на короткі кроки [15]. Наприклад, у груповій дискусії дитина може спершу виконувати роль спостерігача, згодом — відповідати з підказкою, а пізніше — брати активну участь у діалозі.

Водночас диференціація навчання як системний підхід передбачає **гнучку організацію групової роботи**. У процесі інтерактивних вправ учитель може формувати різнорівневі пари чи малі групи відповідно до інтересів, рівнів комунікації, мовленнєвих можливостей або навчального потенціалу учнів. Це дає змогу створити навчальні ситуації, у яких кожен учасник має доступну роль, а форма діяльності відповідає його можливостям. Така взаємодія забезпечує не лише опору на сильні сторони дитини з ООП, а й сприяє підвищенню соціальної компетентності та формуванню вміння працювати в команді. У цьому сенсі інклюзивне навчання реалізує свій

ключовий принцип — **взаємну підтримку та співпрацю**, де діти з різними потребами стають активними учасниками освітнього процесу.

Другою важливою умовою ефективної реалізації інтерактивних методів є створення безпечного та підтримувального психологічного середовища.

Психологічна безпека виступає основою для активності, відкритості, ініціативності й творчого самовираження учня. Згідно з класичними підходами гуманістичної психології, дитина здатна проявляти власну автономію й вступати у взаємодію лише тоді, коли її базові потреби — у прийнятті, розумінні, емоційній підтримці — задоволені.

Для дітей з особливими освітніми потребами потреба в емоційній безпеці є особливо важливою. Вони частіше стикаються з навчальною неуспішністю, нерозумінням або осудом, мають підвищену тривожність і занижену самооцінку. Саме тому навіть незначні труднощі можуть спричиняти уникнення діяльності або емоційно-поведінкові реакції. У безпечному середовищі, де педагог демонструє прийняття, доброзичливість, спокій та стабільність, дитина значно охочіше залучається до інтерактивних вправ — дискусій, рольових ігор, групових проєктів, виконання завдань у парах [27, с.156].

Формування такого середовища включає кілька важливих компонентів: чіткі правила ненасильницької комунікації, відсутність порівняння між учнями, орієнтацію на індивідуальний прогрес, а не на конкуренцію, підтримку навіть найменших успіхів, уникнення публічної критики та осуду. Учень має відчувати, що його думка важлива, що він має право на помилку, що будь-які труднощі — це природна частина навчання. У такому середовищі інтерактивні методи набувають справжньої ефективності, оскільки дитина не боїться висловлювати свої ідеї, спілкуватися з ровесниками або приймати роль у групі.

Третьою умовою є *якісно організована партнерська взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу*, у яку входять учитель, учень, група однокласників та асистент учителя. Така модель ґрунтується на принципах співпраці, взаємної підтримки, розподілу ролей і професійної відповідальності.

У структурі партнерської взаємодії головна роль належить учителю, який визначає освітні цілі, добирає оптимальні інтерактивні методи, розподіляє функції під час групових завдань і забезпечує методичну підтримку. Учитель є координатором процесу: саме він організовує роботу груп, слідкує за комфортом дитини з ООП, адаптує комунікативні форми взаємодії між учнями та створює можливості для рівноправної участі кожного.

Асистент учителя у цій моделі виконує посередницьку та адаптаційну функцію. Його завдання полягає в тому, щоб забезпечити доступність інтерактивної діяльності для дитини з ООП: пояснити інструкцію простішими словами, повторити її, підготувати візуальні опори, допомогти обрати роль у групі, підтримати під час словесної взаємодії або моделювати необхідні форми поведінки [8, с.117]. Асистент також контролює сенсорне навантаження, допомагає дитині регулювати емоційний стан та залучає її до спільних дій, уникаючи при цьому надмірної залежності чи «виключення» з колективу.

Фахівці команди психолого-педагогічного супроводу — логопед, практичний психолог, дефектолог — забезпечують професійну консультативну підтримку. Логопед розробляє рекомендації щодо мовленнєвої адаптації завдань, добору альтернативних засобів комунікації; психолог допомагає визначити стратегії поведінкової підтримки та зниження тривожності; дефектолог пропонує інструменти сенсорної інтеграції та корекційно-розвиткові прийоми. Саме така міждисциплінарна співпраця дає

змогу комплексно усувати бар'єри та забезпечити максимально повноцінну участь кожної дитини в інтерактивних видах діяльності.

Четверта умова — урахування індивідуального темпу, рівня розуміння та комунікаційних можливостей учня. Ще однією ключовою умовою ефективного застосування інтерактивних методів у роботі з дітьми з ООП є гнучке урахування індивідуального темпу діяльності, обсягу навчальної інформації, а також рівня розвитку мовлення та комунікації. Інтерактивні методи передбачають активну взаємодію між учнями, однак темп участі, швидкість реагування та мовленнєві можливості дітей з ООП істотно різняться. Для багатьох з них характерні уповільнене опрацювання інформації, потреба в додаткових повтореннях, труднощі розуміння складних мовленнєвих конструкцій.

Тому педагог має забезпечити **доступний темп інтерактивної діяльності**, уникати надмірного інформаційного навантаження, дозувати обсяг завдань і давати час на обмірковування відповіді. У дітей з порушеннями мовлення або РАС важливо не вимагати швидкої вербальної реакції — замість цього варто використовувати альтернативні канали взаємодії (жести, символи, картки вибору, піктограми).

Урахування рівня розуміння передбачає також **спрощення інструкцій**, розбиття завдань на короткі кроки, використання прикладів та демонстрацій. У цьому випадку інтерактивна діяльність не лише стає доступною, а й ефективно розвиває навички співпраці: дитина відчуває себе здатною виконувати спільну роботу, поступово ускладнюючи її рівень. Опора на доступний темп, зрозумілі інструкції та адаптовані комунікативні умови дозволяють дитині з ООП бути повноцінним учасником інтерактивного процесу, не переживаючи тривожності чи фрустрації.

П'ята умова — використання візуальної, мультимедійної та альтернативної комунікації. Ще однією важливою передумовою ефективності інтерактивних методів є широке застосування візуальної підтримки, мультимедійних засобів та альтернативної й додаткової комунікації (ААС) [29]. Дослідження ЮНЕСКО доводять, що візуальні матеріали значно підвищують доступність навчання для дітей з ООП, оскільки полегшують сприймання інформації, підтримують увагу, зменшують когнітивне навантаження та допомагають структурувати діяльність.

В інтерактивних методах це особливо важливо: інструкції, правила роботи в групі, алгоритм виконання завдання, ролі учасників — усе це має бути підкріплено картками, схемами, піктограмами або інфографікою. Для дітей з порушеннями мовлення, РАС, інтелектуальними порушеннями або ЗПП візуальна інформація є провідним каналом засвоєння.

Мультимедійні засоби (відео, анімації, інтерактивні презентації) підсилюють мотивацію, роблять матеріал емоційно привабливим і забезпечують можливість залучення різних сенсорних каналів. Це суттєво полегшує включення дитини в групову діяльність, особливо коли завдання передбачає обговорення ситуацій, сюжетів або прикладів.

Особливо важливу роль відіграє **альтернативна та додаткова комунікація (ААС)**. Використання карток PECS, комунікативних таблиць, жестової мови, додатків GoTalk чи JABtalk дозволяє брати участь у інтерактивних завданнях тим учням, які не можуть повноцінно користуватися мовленням. Завдяки ААС вони отримують можливість обирати роль, висловлювати думку, давати відповідь, пропонувати рішення — тобто виконувати ті ж інтерактивні функції, що й інші діти [33].

Таким чином, візуальна та альтернативна комунікація забезпечує не тільки зрозумілість матеріалу, але й **інклюзивний доступ до інтерактивної**

взаємодії, що є критичним для успішної участі дітей з ООП у спільних навчальних завданнях.

Шоста умова — забезпечення адаптацій і модифікацій навчальних завдань у процесі інтерактивної роботи. Ефективне застосування інтерактивних методів у роботі з учнями з ООП неможливе без впровадження адаптацій та модифікацій згідно з індивідуальною програмою розвитку (ІПР). Адаптації стосуються форми, способу та організації виконання завдань: збільшення часу, спрощення формулювання інструкції, використання наочних опор, зміна формату відповіді (усна, письмова, вибір серед варіантів, ААС).

На відміну від адаптацій, **модифікації** передбачають зміну складності або змісту завдання відповідно до реальних можливостей дитини. Наприклад, під час інтерактивної гри «Акваріум» учень з інтелектуальними порушеннями може виконувати лише один елемент завдання (назвати предмет або зробити вибір), тоді як інші учасники виконують повну роль. У роботі над проектом дитина може відповідати за простішу частину — збір матеріалів, наклеювання зображень, підбір піктограм.

Адаптація й модифікація дають можливість **зберегти саму структуру інтерактивного методу**, але водночас зробити його доступним. Це забезпечує включення кожного учня, мінімізує ризик фрустрації та забезпечує позитивний, посильний досвід взаємодії в групі [53]. При правильному впровадженні адаптації та модифікації не знижують навчальних результатів, а, навпаки, дозволяють досягнути запланованих компетентностей у спосіб, який відповідає індивідуальним можливостям дитини.

Сьома умова — структурування простору та діяльності (структуроване навчальне середовище). Структурованість є ключовою умовою успішності інтерактивних методів, особливо для дітей з РАС, ЗПР,

ТПМ чи порушеннями поведінки. Структуроване середовище передбачає чітку організацію простору, визначення зон активності, зрозумілу послідовність етапів діяльності та прогностичність подій.

При використанні інтерактивних методів структурованість виражається через:

- **візуальні розклади** інтерактивних етапів;
- **маркування зон діяльності** (де ми працюємо в парах, де — в групі, де — індивідуально);
- **чіткі правила взаємодії**, які завжди представлені наочно;
- **алгоритми** виконання групових завдань (1 — слухаємо, 2 — обговорюємо, 3 — презентуємо).

Для дітей з ООП це критично, оскільки структурованість зменшує рівень тривожності, забезпечує передбачуваність, допомагає утримувати увагу та знижує ризик поведінкових реакцій [55].

Завдяки структурованому середовищу інтерактивні методи стають не хаотичною груповою діяльністю, а **послідовно організованим процесом**, у якому кожен етап є зрозумілим і досяжним.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було проаналізовано теоретико-методичні засади використання інтерактивних методів навчання в інклюзивному освітньому середовищі. З'ясовано, що інтерактивне навчання є сучасною педагогічною технологією, спрямованою на активну, діяльнісну взаємодію учнів, яка ґрунтується на співпраці, партнерстві та спільному конструюванні знань. До основних груп інтерактивних методів належать кооперативні, дискусійні, ігрові, ситуативні та проєктні технології, кожна з яких сприяє розвитку комунікативних, соціальних, когнітивних і творчих умінь учнів. Порівняно з традиційними методами, інтерактивні форми забезпечують вищу мотивацію,

залученість та ефективність навчання, але потребують ретельного планування, адаптації та погодженої роботи педагогів.

Урахування психолого-педагогічних особливостей учнів з особливими освітніми потребами є ключовою умовою ефективного впровадження інтерактивних методів. Визначено, що діти з ООП мають специфіку у розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення), емоційно-вольової сфери, мотивації та соціальної взаємодії. Це потребує індивідуального підходу, використання візуальної підтримки, опори на сильні сторони учня, тісної співпраці педагога, асистента вчителя та фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Окреслено основні психолого-педагогічні умови ефективного використання інтерактивних технологій у роботі з учнями з ООП: диференціація та індивідуалізація навчання, створення емоційно безпечного та підтримувального середовища, забезпечення партнерської взаємодії «учитель — учень — група — асистент», урахування темпу й комунікативних можливостей дитини, використання візуальних, мультимедійних і альтернативних засобів комунікації, впровадження адаптацій і модифікацій завдань.

Таким чином, інтерактивні методи навчання за умови дотримання зазначених психолого-педагогічних принципів є ефективним засобом розвитку когнітивних, комунікативних і соціальних навичок учнів з ООП, сприяють їхній успішній участі в освітньому процесі та реалізації засад інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ООП

2.1. Організація, мета, завдання та методичне забезпечення дослідження

Експериментальне дослідження проводилося у два послідовні етапи — *констатувальному* та *аналітично-узагальнювальному*. Метою було визначення стану готовності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами (ООП) до участі в інтерактивних формах навчання, виявлення особливостей їхньої пізнавальної, емоційної та соціальної включеності, а також вивчення рівня професійної готовності педагогів до використання інтерактивних методів у роботі в інклюзивному класі.

У дослідженні взяли участь: **24 учні Сمودянської початкової школи**, з них **8 дітей з ООП**, які мають індивідуальні програми розвитку. Основними типами порушень в учнів з ООП було виявлено: порушення мовленнєвого розвитку (ПМР) – 4 учні; затримка психічного розвитку (ЗПР) – 2 учні; легкі інтелектуальні порушення – 1 учень; розлади аутистичного спектра (РАС) – 1 учень. Також в дослідженні взяло участь **7 педагогів** та **4 асистенти вчителів**, які працюють у даних класах.

Таким чином, вибірка забезпечує репрезентативний розподіл для оцінки функціонування інтерактивних технологій в умовах реального інклюзивного середовища.

Дослідження проводилося у 2 етапи:

- 1) **Констатувальний (діагностичний)**. На цьому етапі здійснювалося:
 - оцінювання навчальної мотивації дітей з ООП;

- аналіз пізнавальної активності та включеності у спільну навчальну діяльність;
- визначення рівня комунікативної взаємодії під час інтерактивних форм;
- оцінка готовності педагогів до використання інтерактивних методів у роботі з різними категоріями ООП.

Для цього використовувалися три основні діагностичні інструменти:

1. Карта спостереження за навчальною активністю учнів у процесі інтерактивної діяльності.

2. Анкета навчальної мотивації молодших школярів з ООП.

3. Анкета-опитувальник готовності педагогів до застосування інтерактивних методів в інклюзивному класі.

На цьому етапі дослідження *не передбачалося порівняння груп*, а здійснювалась лише **констатація рівнів сформованості**, виявлення труднощів і потенційних ресурсів для подальших рекомендацій.

2) Аналітичний (узагальнювальний). На цьому етапі було здійснено: аналіз отриманих даних; інтерпретацію показників участі та мотивації учнів з ООП. Протягом констатувального етапу використано три основні методики, кожна з яких мала окреме завдання та виконувала власну діагностичну функцію. Нижче узагальнено подано їх характеристику, призначення та особливості застосування. Детальні бланки, шкали оцінювання, картки та варіанти опитувальників наведені у **Додатках А–Г**.

Розглянемо детальніше кожну з використаних методик. У дослідженні була використана **«Карта спостереження за участю учня в інтерактивній діяльності»**, метою якої стало визначення реального рівня включеності дитини у групові, парні, ігрові та дискусійні форми роботи. Методика дозволила оцінити прояв пізнавальної активності, комунікативних умінь, самостійності, емоційної стабільності та готовності до взаємодії.

Застосування карти спостереження є особливо актуальним для дітей з ООП, адже результати фронтальних форм роботи не завжди відображають їхні реальні навчальні можливості. Спостереження проводилися безперервно під час інтерактивних вправ, а оцінювання здійснювалося за 4-рівневою шкалою (0–3 бали). Отримані дані дали змогу ідентифікувати як сильні сторони учнів, так і проблемні ділянки — наприклад, труднощі у встановленні контакту або потребу в постійних підказках.

Другою методикою була «**Адаптована анкета навчальної мотивації**», розроблена для оцінки того, наскільки інтерактивні форми навчання сприяють підвищенню мотивації дітей з ООП. Анкета подана у формі смайликів, простих ситуаційних картинок та коротких речень — що відповідає можливостям дітей з ПМР, ЗПР та РАС. В анкету включено твердження за трьома компонентами мотивації:

- **пізнавальний** (інтерес до роботи в групі, до завдань пошукового характеру);
- **емоційний** (комфортність та впевненість у спільній роботі);
- **соціальний** (бажання взаємодіяти з однолітками, включеність у колектив).

Анкета дала змогу встановити, які форми інтерактивної діяльності найбільше впливають на мотиваційний стан учнів. Підрахунок здійснювався за 3-бальною шкалою; на основі сумарного балу визначалися рівні мотивації. У роботі подано узагальнений опис отриманих результатів без порівнянь і статистичних висновків — відповідно до типу дослідження.

У межах дослідження було також проведено серію коротких діагностичних ситуацій, які відображали реальні інтерактивні форми роботи («збирання пазла разом», «робота в парі над логічним завданням», «міні-презентація удвох»). Метою було оцінити не лише рівень виконання завдання,

а й якість взаємодії: ініціативність, готовність до співпраці, уміння домовлятися та реагувати на партнера.

Ця методика дозволила виявити відмінності між навчальною поведінкою дітей з ООП у фронтальних умовах та у малих групах. Зокрема, частина учнів демонструвала вищу активність саме у взаємодії, що підкреслює доцільність використання інтерактивного навчання у роботі з цією категорією дітей.

Для оцінювання професійної готовності педагогів, учителів та асистентів учителя застосовано **опитувальник з 12 тверджень**, який охоплює три ключові компоненти: **когнітивний** — знання про ООП, адаптації, види інтерактивних методів; **мотиваційно-ціннісний** — ставлення до інклюзії, готовність до впровадження інновацій; **операційний** — уміння організувати групову, парну та практичну роботу з урахуванням особливостей дітей з ООП. Анкета дозволила визначити сильні та слабкі сторони у роботі педагогів.

Підсумовуючи організацію та перебіг констатувального дослідження, варто зазначити, що застосований комплекс методик дозволив отримати цілісне уявлення про вихідний рівень участі учнів з ООП у інтерактивній навчальній діяльності, особливості їхньої мотивації, комунікативної взаємодії та поведінкової стабільності. Поєднання спостереження, анкетування та практичних інтерактивних завдань дало змогу виявити реальні умови включення дітей у групову та парну роботу, визначити бар'єри та ресурси, які проявляються у природній навчальній ситуації. Отримані результати стали підґрунтям для розроблення інтерактивної програми занять, адаптованої до індивідуальних освітніх потреб учнів із різними порушеннями розвитку, та забезпечили науково обґрунтовану основу для подальших методичних рішень.

2.2. Аналіз і узагальнення результатів діагностичного етапу дослідження

Після збору емпіричних даних було здійснено їх систематизацію з метою виявлення особливостей участі учнів з ООП у спільній діяльності та визначення чинників, що впливають на їх включеність у навчальний процес.

Для визначення вихідного стану готовності учнів з особливими освітніми потребами до інтерактивної взаємодії було здійснено аналіз їхньої поведінки та участі у групових формах роботи. Оцінювання проводилося за допомогою карти спостереження, що дозволила зафіксувати прояви активності, ініціативності, потребу в підтримці дорослого та емоційні реакції під час виконання інтерактивних завдань. Отримані результати подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівень участі учнів з ООП в інтерактивній діяльності
(за даними карти спостереження)**

№	Рівень включеності	Характеристика	Кількість дітей	%
1	Високий рівень	активна участь, ініціатива, самостійність у групових формах	4	17%
2	Достатній рівень	працює в групі з мінімальною підтримкою, стабільна участь	7	29%
3	Середній рівень	періодична участь, потребує підказок, нестійка увага	9	38%
4	Низький рівень	уникання взаємодії, тривожність, відмова від групових форм	4	16%

Аналізуючи дані таблиці 2.1, можемо зробити висновок, що рівень участі учнів з особливими освітніми потребами в інтерактивній діяльності є досить диференційованим та відображає як сильні сторони дітей, так і наявні труднощі у сфері взаємодії, комунікації та самостійності.

Показники свідчать, що лише **17 % дітей** продемонстрували **високий рівень включеності**, вони активно вступали в групові форми роботи, ініціювали спілкування, самостійно виконували завдання та виявляли позитивний емоційний стан. Ця група характеризується сформованими навичками співпраці, достатнім рівнем саморегуляції та впевненістю у спільній діяльності.

Дещо більшу частку — **29 %** — становлять учні з **достатнім рівнем включеності**. Такі діти здебільшого беруть участь у групових завданнях, однак потребують періодичного мінімального супроводу з боку педагога або асистента. Їхня взаємодія є стабільною, проте іноді залежить від емоційного стану, зрозумілості інструкції та простоти завдання.

Найчисельнішою групою є учні із **середнім рівнем участі** — **38 %**. Дані свідчать, що діти цього рівня залучаються до інтерактивної діяльності нерегулярно, їхня активність залежить від ситуації, виду завдання та рівня підтримки. Вони часто потребують додаткових підказок, візуальних опор, чіткішої структури та індивідуального стимулювання. Для цієї категорії характерні короткі цикли уваги та нестійка мотивація.

Нарешті, **16 %** учнів продемонстрували **низький рівень включеності**, що проявлялося в униканні групових форм роботи, вираженій тривожності, відмові від взаємодії або емоційно-напружених реакціях. Ця група дітей особливо потребує індивідуалізованої підтримки, безпечного середовища, поетапного введення в інтерактивні форми та використання альтернативних способів комунікації.

Отже, результати карти спостереження свідчать про потребу у чіткому доборі інтерактивних методів відповідно до можливостей дітей з ООП, індивідуалізації завдань, підсиленні візуальної й комунікативної підтримки, а також поетапному формуванні соціальної взаємодії. Тенденція розподілу

рівнів підкреслює необхідність створення сприятливого інклюзивного середовища, де інтерактивні методи зможуть не лише навчати, а й розвивати комунікацію, емоційну стійкість і впевненість учнів.

Для визначення рівня навчальної мотивації учнів з ООП було використано адаптовану анкету, що дозволяє врахувати як пізнавальний інтерес, так і емоційно-соціальну включеність у навчальну діяльність. Отримані показники відображають не лише бажання дітей брати участь у спільних завданнях, а й ступінь їхньої готовності до взаємодії, самостійності та прояву ініціативи. Узагальнені результати відповідей учнів наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Рівень навчальної мотивації молодших школярів з ООП
(за анкетною навчальною мотивації)**

№	Рівень мотивації	Діапазон балів	Кількість дітей	%
1	Високий	22–27 балів	5	21%
2	Достатній	16–21 бал	6	25%
3	Середній	10–15 балів	9	38%
4	Низький	< 10 балів	4	16%

Аналізуючи дані таблиці 2.2, можемо констатувати, що рівень навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами є неоднорідним та характеризується переважанням середнього рівня. Зокрема, 38 % дітей продемонстрували **середній рівень мотивації**, що свідчить про вибірккову зацікавленість у навчальній діяльності та залежність прояву пізнавальної активності від форми подання матеріалу. Ця група школярів частіше виявляє інтерес у ситуаціях ігрової та інтерактивної взаємодії, натомість менш активно залучається у фронтальні форми роботи.

Достатній рівень мотивації виявлено у 25 % учнів. Ці діти проявляють стабільний інтерес до занять, охоче долучаються до групових форм роботи,

позитивно реагують на можливість висловити власні судження. Однак інколи потребують додаткового стимулювання або емоційної підтримки.

Показник **високого рівня мотивації** (21 %) свідчить, що кожна п'ята дитина з ООП демонструє виражене бажання навчатися, проявляє ініціативність, впевненість у висловлюваннях і позитивне ставлення до інтерактивних завдань. Такі учні зазвичай добре соціалізовані, мають розвинуті комунікативні навички та відчують себе комфортно в груповій взаємодії.

Водночас 16 % дітей перебувають на **низькому рівні мотивації**. Ця група характеризується слабким інтересом до навчання, униканням групових форм діяльності, зниженим рівнем впевненості та емоційної залученості. Для них інтерактивні методи можуть бути потенційно ефективним засобом зниження тривожності та підвищення навчального інтересу, але потребують системної адаптації та індивідуального підходу.

Загалом результати таблиці 2.2 свідчать, що навчальна мотивація дітей з ООП знаходиться переважно на середньому та достатньому рівнях, що узгоджується з особливостями їхнього розвитку й типовими труднощами у включенні в навчальний процес. Отримані дані підтверджують доцільність упровадження інтерактивних методів, які здатні підсилити пізнавальну активність, створити ситуації успіху та підвищити внутрішню мотивацію до навчання.

Для отримання більш точного уявлення про здатність дітей з ООП співпрацювати в реальних навчальних ситуаціях було проведено серію практичних інтерактивних завдань. Вони моделювали типові форми взаємодії — роботу в парі, спільне виконання завдання та координацію дій між учнями. Результати виконання цих вправ представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати виконання практичних інтерактивних завдань
(міні-діагностика інтеракції)**

№	Рівень здатності до взаємодії	Характеристика	Кількість дітей	%
1	Самостійне виконання	бере участь без підтримки, ділить ролі, ініціює контакт	5	21%
2	Часткова підтримка дорослого	виконує завдання у парі за допомогою інструкцій або нагадувань	10	41%
3	Значна підтримка дорослого	потребує покрокових підказок, швидко втрачає увагу	7	29%
4	Не бере участі	відмова від взаємодії, сильна тривожність	2	9%

Аналізуючи дані таблиці 2.3, можна зазначити, що здатність дітей з ООП до взаємодії в умовах практичних інтерактивних завдань є неоднорідною та значною мірою залежить від підтримки дорослого. Лише **21%** (5 дітей) виконують завдання **самостійно**, демонструючи сформовані навички співпраці, розподілу ролей та ініціативності в комунікації.

Найбільша група — **41 %** (10 дітей) — потребує **часткової підтримки дорослого**. Це свідчить, що діти здатні до взаємодії, але лише за умови структурованих підказок, нагадувань або допомоги у формулюванні власних думок. Така залежність характерна для дітей із ЗПР, ПМР, а також тих, хто має нестійку увагу чи труднощі в соціальній комунікації.

Ще **29 %** (7 учнів) виконують завдання лише за умов **значної підтримки**, що передбачає покрокові пояснення, використання жестової або візуальної підтримки. Це вказує на виражені труднощі у співпраці та необхідність тривалої корекційної роботи.

Найменша група — **9 %** (2 дитини) — **не бере участі у взаємодії**, що може бути зумовлено високою тривожністю, страхом помилки, сенсорним перевантаженням або труднощами комунікативного характеру.

Загалом результати підтверджують, що діти з ООП мають потенціал до взаємодії, однак успішність залежить від адаптації завдань, структурованості інтерактивного середовища, чітких інструкцій та індивідуальної підтримки педагога.

Одним із ключових чинників ефективності інтерактивного навчання в інклюзивному середовищі є рівень професійної готовності педагогів до його застосування. Для з'ясування цього аспекту було проведено опитування вчителів та асистентів, яке дало змогу оцінити їхнє ставлення до інтерактивних методів, наявні знання та практичні уміння. Узагальнені результати подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Готовність педагогів до використання інтерактивних методів в
інклюзивному класі**

№	Рівень готовності	Кількість педагогів	%
1	Високий рівень	3	25%
2	Достатній рівень	5	42%
3	Середній рівень	3	25%
4	Низький рівень	1	8%

Аналізуючи дані таблиці 2.4, можемо констатувати, що рівень готовності педагогів до застосування інтерактивних методів в інклюзивному навчальному середовищі є нерівномірним і демонструє певні варіативні показники. Отримані результати засвідчують, що лише **чверть опитаних педагогів (25%)** продемонстрували **високий рівень професійної готовності**, що характеризується ґрунтовними знаннями про особливості розвитку дітей з

ООП, володінням методами адаптації інтерактивних завдань та стійкою позитивною професійною мотивацією.

Найбільшу групу складають педагоги з **достатнім рівнем готовності (42%)**. Це свідчить про те, що вони мають базові знання та певний досвід використання інтерактивних методик, однак потребують подальшого методичного супроводу та підвищення кваліфікації, особливо в частині індивідуалізації та адаптації завдань для учнів з різними типами порушень розвитку.

Показники **середнього рівня готовності (25%)** вказують на те, що значна частина педагогів ще не володіє достатнім обсягом знань та практичних умінь, а їхня діяльність потребує системного наставництва, тренінгів та супроводу з боку фахівців інклюзивно-ресурсного центру.

Наявність **низького рівня готовності (8%)** свідчить про окремі випадки, коли педагоги демонструють труднощі у роботі з дітьми з ООП, не володіють інтерактивними методами або ставляться до інклюзивного навчання з певною обережністю. Такі дані підкреслюють важливість адресної методичної підтримки та участі в програмах професійного розвитку.

Узагальнюючи, отримані результати засвідчують, що хоча більшість педагогів проявляє позитивну динаміку щодо впровадження інтерактивних технологій, необхідно залишається **системна робота з підвищення їхньої компетентності**, зокрема у сферах адаптації навчального матеріалу, організації групової взаємодії та застосування альтернативних засобів комунікації.

Для більш глибокого розуміння структури професійної готовності педагогів здійснено деталізований аналіз її компонентів. Було визначено когнітивний (знання), мотиваційно-ціннісний (ставлення та внутрішня мотивація) та операційний (уміння практичного застосування) рівні, що

дозволило оцінити не лише загальну готовність, а й якість її складових. Узагальнені показники подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Показники і рівні готовності педагогів до використання
інтерактивних методів у роботі з дітьми з ООП**

№	Компонент	Максимум	Середній бал	% від максимуму	Рівень
1	Когнітивний (знання)	16	9,8	61%	достатній
2	Мотиваційно-ціннісний	12	10,1	84%	високий
3	Операційний (уміння)	16	8,5	53%	середній

Аналізуючи дані **таблиці 2.5**, можна стверджувати, що рівень сформованості готовності педагогів до використання інтерактивних методів в інклюзивному освітньому середовищі є нерівномірним за різними структурними компонентами.

Перш за все, звертає на себе увагу **мотиваційно-ціннісний компонент**, який має найвищі показники — **10,1 бала**, що становить **84 % від максимально можливого**. Це свідчить про те, що педагоги демонструють внутрішню налаштованість на впровадження інтерактивних технологій, виявляють позитивне ставлення до інклюзії та готовність приймати інновації. Такий високий показник свідчить про сформовану ціннісну позицію щодо інклюзивної освіти та визнання важливості інтерактивних форм роботи для дітей з ООП.

Другим за значенням є **когнітивний компонент**, середній бал якого становить **9,8 бала (61 % від максимуму)**, що відповідає **достатньому рівню**. Це означає, що педагоги володіють основними знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, розуміють принципи адаптації інтерактивних методів

та орієнтуються у вимогах сучасної інклюзивної педагогіки. Водночас показник не досягає високого рівня, що вказує на потребу подальшого вдосконалення теоретичної підготовки, зокрема поглиблення знань про специфічні труднощі різних категорій ООП та сучасні методи підтримки комунікації (візуальні, жестові, цифрові інструменти).

Найнижчим є показник **операційного компонента — 8,5 бала (53 % від максимуму)**, що відповідає **середньому рівню сформованості**. Саме цей компонент показує реальні практичні уміння педагогів: організацію роботи в парах і групах, адаптацію завдань, управління партнерською взаємодією та взаємодію з асистентом учителя. Низькіший бал свідчить про труднощі у практичному застосуванні інтерактивних технологій, особливо в умовах різнорівневих можливостей учнів, потреб у візуалізації, індивідуальних адаптаціях інструкцій та підтримці поведінкової регуляції дітей з ООП.

Таким чином, результати таблиці демонструють, що педагоги мають достатній теоретичний потенціал та високу мотивацію для впровадження інтерактивних методів, однак потребують додаткового методичного супроводу, тренінгів та практичних навчальних сесій для підвищення операційних навичок. Найактуальнішими напрямками підвищення кваліфікації є:

- опанування технік адаптації інтерактивних завдань;
- використання альтернативної та додаткової комунікації;
- організація групових форм у класах з різними категоріями ООП;
- ефективна взаємодія з асистентом учителя.

Це дозволить підвищити загальну результативність інтерактивного навчання в інклюзивному середовищі та забезпечити якіснішу підтримку учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз сукупних результатів констатувального дослідження, що включав спостереження, анкетування учнів з ООП, виконання ними інтерактивних практичних завдань та оцінку готовності педагогів, дозволив окреслити реальний стан сформованості основних показників, які впливають на ефективність застосування інтерактивних методів у інклюзивному освітньому середовищі.

Дані карти спостереження продемонстрували, що більшість дітей з ООП мають **середній або достатній рівень включеності** в інтерактивну діяльність, проте значна частина учнів (понад третина) усе ще потребує регулярної підтримки дорослого та додаткових адаптацій. Це засвідчує, що інтерактивні методи є для них потенційно ефективними, але потребують системної індивідуалізації та візуальної підтримки.

Результати анкети навчальної мотивації засвідчили переважання **середнього та достатнього рівнів мотивації**, що вказує на збережений інтерес дітей до навчання, проте наявність певних труднощів у емоційній сфері та соціальній взаємодії. Лише п'ята частина дітей має високий рівень навчальної мотивації, що корелює з даними спостереження та підтверджує необхідність активного використання інтерактивних форм, які створюють позитивний емоційний досвід і підтримують інтерес.

Практичні інтерактивні завдання показали, що більше половини дітей можуть брати участь у груповій та парній роботі **лише за умов часткової або значної підтримки дорослого**. Це свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативних та кооперативних умінь, що є одним із ключових бар'єрів в інклюзивних класах. Утім, наявність учнів, які виконують завдання самостійно, підтверджує перспективність розвитку цих умінь через правильно організовані інтерактивні методи.

Опитувальник педагогів дозволив з'ясувати, що найбільш сформованим компонентом їхньої готовності є **мотиваційно-ціннісний**, тобто вчителі переважно позитивно ставляться до інклюзії та інтерактивних методів. Водночас **когнітивний та особливо операційний компоненти** потребують суттєвого посилення: педагоги не завжди володіють достатніми знаннями про адаптації інтерактивних завдань, методи підтримки комунікації та практичні інструменти роботи з різними категоріями ООП.

Таким чином, узагальнені результати дослідження свідчать про неоднорідність рівнів підготовленості як дітей, так і педагогів до якісного впровадження інтерактивних методів. У дітей з ООП домінує середній рівень комунікативної та навчальної активності, а у педагогів – середній та достатній рівні практичної готовності. Це створює підґрунтя для подальшої розробки та впровадження спеціально адаптованої моделі інтерактивного навчання, що враховуватиме індивідуальні потреби учнів та підвищуватиме професійну компетентність педагогів.

2.3. Структура та зміст інтерактивної програми занять з учнями з ООП

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження продемонстрував, що учні з особливими освітніми потребами загалом володіють потенціалом до взаємодії та участі в інтерактивних формах навчання, однак рівень їх включеності та здатності до співпраці залишається неоднорідним. Значна частина дітей потребує постійних або часткових підказок, структурованих інструкцій, візуальної підтримки та зміни темпу діяльності. Водночас результати таблиць 2.1–2.3 показали, що саме інтерактивні формати — парна робота, кооперація, роліві та практичні вправи — є для дітей з ООП більш прийнятними, ніж фронтальні форми

пояснення, оскільки дають можливість рухатися, моделювати дії, спиратися на невербальні канали комунікації та знижують рівень тривожності.

Важливим аналітичним висновком стало також виявлення залежності якості взаємодії від особливостей підтримки дорослого: у групі дітей з частковою або значною потребою у допомозі (приблизно 70 % вибірки) включеність зростала у тих випадках, коли освітнє завдання було подано через реальну дію, конкретний предмет або зрозумілу соціальну роль. Це підтверджує положення сучасної спеціальної педагогіки (Н. Гавриш, О. Коваль, О. Таранченко) про те, що для дітей з ООП інтеракція є передусім **діяльнісним**, а не лише мовленнєвим процесом: спільний об'єкт і спільна задача виступають головними механізмами навчальної взаємодії.

Окремо було відзначено, що більшість учнів не відмовляються від участі через відсутність інтересу, а переважно через сенсорне перевантаження, невпевненість у власних можливостях, страх помилки або нерозуміння інструкції. Це ще раз акцентує важливість **поетапної організації інтерактивних програм**: від створення безпечного середовища та невербального контакту — до спільної координації дій, розподілу ролей, планування і рефлексії.

Таким чином, результати діагностики зумовили необхідність переходу до наступного етапу — розроблення **цілісної інтерактивної програми**, яка, з одного боку, опирається на виявлені особливості пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер дітей з ООП, а з іншого — **реалізує визначені в підрозділі 1.3 психолого-педагогічні умови ефективного використання інтерактивних методів**, а саме: індивідуалізацію та диференціацію навчання; створення безпечного та підтримувального психологічного середовища; організацію партнерської взаємодії між учителем, асистентом, учнями та командою супроводу; урахування

індивідуального темпу, рівня розуміння та комунікаційних можливостей; широке використання візуальної, мультимедійної та альтернативної комунікації; впровадження адаптацій і модифікацій навчальних завдань; структурування простору й діяльності.

Інтерактивна програма складається з **шести послідовних занять**, кожне з яких відповідає певному рівню включеності дітей та провідним психолого-педагогічним умовам. Логіка побудована на таких ключових аспектах: створення відчуття безпеки і підтримки; поступове входження в кооперацію; формування досвіду успішності й компетентності; відпрацювання соціальних ролей; спільне планування та відповідальність за результат; рефлексія власних досягнень.

Нижче подано опис змісту кожного заняття з урахуванням адаптацій за нозологіями та реалізованих психолого-педагогічних умов, які представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Інтерактивні заняття програми, цілі, адаптації та очікувані результати

№	Назва заняття	Основна мета	Адаптації за типами порушень	Очікувані результати
1.	«Знайомство через символи» (інтерактивні пари)	Зниження емоційної напруги, налагодження первинного контакту, стимулювання невербальної та, за можливості, вербальної комунікації, формування відчуття психологічної безпеки	ПМР: опора на піктограми, смайлики, короткі фрази; висловлювання допускаються у вигляді окремих слів або жестів. ЗПР: зменшений вибір карток (2–4), простий покроковий алгоритм («обери → покажи → скажи»), повтор інструкції. ЛПП: конкретні зображення, інструкція, поділена на кроки; дорослий допомагає будувати висловлювання з одним ключовим словом. РАС: індивідуальний набір символів (3–4 картки), можливість повністю невербальної	Діти презентують себе через образи; формується базова довіра до дорослого та ровесників; знижується тривожність, з'являються перші партнерські контакти; активізується готовність до

			участі (вибір і показ картки), посередництво асистента в озвучуванні вибору.	подальшої участі в інтерактивних формах роботи.
2.	«Пазл-команда» (кооперативна гра)	Розвиток умінь співпрацювати в малій групі, обмінюватися діями та матеріалами, ініціювати і приймати допомогу, тренування елементарного розподілу ролей	ПМР: можливість комунікації жестом, мімікою, смайликами («дай», «ще», «добре»), мінімальне обов'язкове мовленнєве навантаження. ЗПР: прості конструкції з малою кількістю деталей, чітка етапність («знайди → з'єднай → покажи»), часті повтори інструкцій. ЛПР: зменшена кількість елементів, максимально конкретні завдання («збери будиночок», «зроби вежу»), підтримка дорослого в розподілі ролей. РАС: використання карток-ролей з піктограмами, можливість виконувати лише механічну частину завдання, контроль сенсорного навантаження (обмеження шуму, надмірних стимулів).	Учні вчаться просити і пропонувати допомогу, ділитися матеріалами, приймати спільне рішення; зростає толерантність у групі; збільшується частка дітей з ООП, які беруть активну участь у спільній діяльності, а не залишаються спостерігачами.
3.	«Мікротренери» (парне навчання)	Формування навчальної соціальної взаємодії «учень–учень», підвищення самооцінки через роль того, «хто вміє» і може навчити іншого, розвиток простих вербальних та невербальних інструкцій	ПМР: акцент на показі дії; використання коротких мовленнєвих моделей («ось так», «ще», «спробуй»), карток-фраз для підказки. ЗПР: максимально прості, структуровані завдання з наочним алгоритмом (картки «1–2–3»); контроль темпу виконання. ЛПР: завдання з конкретним видимим результатом (візерунок, малюнок, виріб), зразок демонструє вчитель; вербальний компонент підтримується шаблонами («спочатку... потім...»). РАС: можливість виконувати роль «тренера-показувальника» без мовлення; чітко окреслений початок і кінець дії, допускається роль спостерігача як етап включення.	Діти з ООП здобувають досвід успішності в позиції суб'єкта («я можу навчити»), зростає впевненість у власних можливостях; активізується навчальне наслідування; покращується здатність дотримуватися простих правил взаємодії (черговість, «дай час подумати»).
4.	«Класне місто» (рольова гра)	Розвиток діалогічного мовлення (у	ПМР: використання готових мовленнєвих моделей («Мені, будь ласка...», «Ось ваш...», «Дякую»),	Діти набувають досвіду безпечного

		межах можливостей), формування навичок домовленості, обміну та почерговості, освоєння простих соціальних ролей у безпечному і структурованому середовищі	карток із фразами для читання/повторення; можливість «продавати» предмет лише через показ. ЗПР: обмеження до однієї простої ролі (наприклад, тільки «будівельник»), покрокові інструкції («прийди → покажи → забори»), підтримка збереження послідовності дій. ЛПП: ролі з конкретними діями (класти, передавати, пересувати), мінімальне мовленнєве навантаження; оцінюється участь, а не мовна правильність. РАС: вибір ролі з чіткою, передбачуваною структурою; використання PECS, комунікативних лінійок, жестів замість обов'язкового мовлення; можливість переходу до ролі спостерігача без негативної оцінки.	«програвання» соціальних ситуацій; формуються навички черговості, обміну, домовленості; знижується рівень тривожності в умовах групової взаємодії; посилюються елементи соціально прийнятної поведінки.
5.	«Маленький проєкт» (спільне планування)	Залучення дітей з ООП до процесу спільного планування, формування відповідальності за власну ділянку роботи, розвиток ініціативності та відчуття причетності до спільного результату	ПМР: можливість виконувати роль «виконавця» (художник, майстер) без обов'язкового усного звіту; вербальні коментарі опираються на короткі моделі («я зробив...», «це...»), допускається, що озвучує вчитель. ЗПР: максимально конкретизовані завдання («намалюй один об'єкт», «виріж одну фігуру»), обмеження часу, щоб уникати «залипання»; допомога у зв'язуванні власного внеску із загальною ідеєю. ЛПП: прості, але значущі завдання (наклеїти, розмістити, розкласти); можливість функціональних ролей («відповідальний за матеріали», «той, хто показує» без докладних пояснень). РАС: повторювані, передбачувані дії (розкласти об'єкти, наклеїти однакові елементи), завчасна демонстрація кінцевого продукту (зразок, фото), допущення невербальної презентації.	Зростає включеність дітей з ООП у спільну справу; формується відчуття власного внеску в загальний результат; підвищується рівень доведення діяльності до кінця; зміцнюється позитивний досвід співпраці та планування в групі.
6.	«Поділись» (інтерактивна рефлексія)	Сприяння усвідомленню власного досвіду	ПМР: відповіді можливі у формі вибору смайлика/пиктограми; учитель озвучує вибір дитини («Ти	Діти поступово формують позитивне

		участі в інтерактивних заняттях, зниження тривожності, пов'язаної з груповою діяльністю, формування позитивної самооцінки («я можу, у мене виходить»)	показуєш, що було весело»); дозволяються одно-двослівні висловлювання. ЗПР: максимально конкретні запитання («Було легко чи складно?», «Ти допомагав чи тобі допомагали?»), обмежений вибір відповідей (2–3 варіанти). ЛП: опора на конкретні події («Ти працював у групі – це було...?»); допомога у формулюванні простих суджень («Мені сподобалось...», «Мені було важко...»). РАС: переважно невербальна рефлексія (вибір смайлика, жестова оцінка); відсутність примусу до обговорення; прийняття навіть нейтральних реакцій як показника участі.	ставлення до власної участі в інтерактивних формах навчання; рефлексія стає безпечним досвідом, що не асоціюється з критикою; закріплюються успіхи, а не помилки; знижується страх перед групою взаємодією, підвищується внутрішня навчальна мотивація.
--	--	---	---	---

Запропонована інтерактивна програма становить цілісну систему педагогічних впливів, спрямованих на поступове залучення учнів з особливими освітніми потребами до навчальної взаємодії, розвиток їхніх комунікативних умінь, соціальної поведінки, здатності співпрацювати та брати відповідальність за власну частину спільної діяльності. Програма побудована на принципах індивідуалізації, партнерської взаємодії, безпечного середовища, візуально-діяльній підтримки та адаптації ролей і завдань відповідно до можливостей кожної дитини. Вона враховує психолого-педагогічні умови, визначені у попередньому пункті дослідження, та є практичною реалізацією концепції інклюзивного навчання.

Структурною основою програми є поетапність, що дозволяє перейти від первинного знайомства та емоційного прийняття до спільного вирішення задач, рольового моделювання соціальних ситуацій і рефлексії власного досвіду. Кожне наступне заняття не лише доповнює попереднє, а й підсилює

сформовані навички, поступово розширюючи зону найближчого розвитку дитини. Усі інтеракції реалізуються у безпечному середовищі без змагальності та публічної оцінки, що відповідає принципам гуманістичної психології й положенням сучасної інклюзивної педагогіки.

Перші заняття програми «Знайомство через символи» орієнтовані на налагодження первинного контакту, формування відчуття психологічної безпеки та зменшення напруги, яка часто супроводжує включеність дітей з ООП у групову діяльність. Використання невербальних і візуальних засобів комунікації, символів та піктограм дозволяє дітям презентувати себе в комфортний спосіб, не відчуючи тиску щодо «правильності» мовлення. На цьому етапі формується базова довіра — не лише до педагогів, а й до ровесників, що виступає стартовою умовою для подальшої інтеракції.

Другий етап програми реалізується через кооперативні форми навчання «Пазл-команда», де спільний об'єкт діяльності виступає центральним механізмом взаємодії. Учні вчаться обмінюватися діями, просити або пропонувати допомогу, домовлятися про послідовність виконання завдань. Для дітей із затримкою розвитку, інтелектуальними порушеннями чи РАС передбачено спрощені завдання та підтримка у вигляді візуального алгоритму дій або карток-ролей. Кооперація не нав'язується, вона виникає природно через потребу у завершенні спільної задачі — саме це дозволяє уникнути штучної комунікації, яка викликає тривожність та опір.

Третій етап програми «Мікротренери» спрямований на формування навчальної взаємодії «дитина—дитина». Учень виступає в позиції суб'єкта дії, здатного навчити іншого. За рахунок простих вербальних моделей або чисто демонстраційних інструкцій дитина отримує досвід успішності, що, згідно з емпіричними дослідженнями, суттєво підвищує самооцінку та мотивацію до навчання. У межах цього заняття реалізуються механізми соціального

наслідування, формуються базові навички інструктивної комунікації (жестові моделі, візуальні алгоритми, короткі мовленнєві шаблони). Взаємодія в парах допомагає уникнути сенсорного перевантаження, часто властивого груповим форматам.

Заняття четвертого етапу «Класне місто» вводять рівень рольового моделювання, що забезпечує практичне освоєння простих соціальних сценаріїв. У безпечній умовній грі діти приміряють ролі продавця, майстра, покупця, водія тощо. Такий формат дозволяє не лише тренувати мовленнєві моделі, але й використовувати альтернативні комунікативні засоби (PECS, комунікативні лінійки, картки вибору). Ключовим завданням є не вербалізація як самоціль, а **м'яке включення у взаємодію**, засновану на обміні діями та дотриманні черги. Для дітей із ЗПР та ЛПП пропонується одна стабільна роль, що знижує когнітивне навантаження та дозволяє сформувати відчуття компетентності.

П'яте заняття програми «Маленький проєкт» є кульмінаційним у формуванні вмінь співпраці. Діти переходять від «розділеної взаємодії» до **інтеграційної діяльності**, де кожен виконує частину спільного завдання. На цьому етапі зміст діяльності стає змістом стосунків: учень переживає досвід власного внеску як цінності. Формування відповідальності за власну частину роботи здійснюється не через зовнішній контроль, а через відчуття причетності до загального результату. Педагог та асистент підтримують структурований розподіл функцій, а оцінювання ґрунтується на участі, а не на продуктивності. Це відповідає принципам інклюзивної педагогіки, де пріоритет має не результат, а можливість доступної участі.

Завершальний етап програми «Поділись» є інтерактивною рефлексією. Мета не полягає у критичному аналізі поведінки, а у **поступовому формуванні позитивної самооцінки**. Рефлексивний блок ґрунтується на

невербальних засобах оцінювання, виборі смайликів, піктограм, жестових моделей. Важливим є принцип «оцінюється зусилля, а не помилка»: педагог фіксує результати на кшталт «ти зміг домовитися», «ти чекав своєї черги», «ти допоміг». Це зміщує фокус уваги учня з дефіцитів на успіхи, що знижує тривожність та сприяє появі внутрішньої мотивації.

Таким чином, інтерактивна програма не функціонує як набір окремих занять. Вона є **динамічною системою розвитку взаємодії**, де кожен етап виконує певну функцію — від емоційної безпеки до соціального партнерства, від кооперації до відповідальності. Гнучкість реалізації, варіативність ролей, використання візуально-діяльнісних ресурсів і диференційованих каналів комунікації дозволяють уникнути ситуації «невідповідності можливостям», що є критичною для дітей з ООП.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи результати розділу, можна зробити висновок, що більшість молодших школярів з ООП мають збережений потенціал до участі в інтерактивній діяльності, однак їхня включеність, навчальна мотивація та здатність до співпраці є неоднорідними й значною мірою залежать від рівня підтримки дорослого, структурування завдань і безпечності освітнього середовища. Дані спостереження, анкетування та міні-діагностики засвідчили переважання середніх і достатніх рівнів участі та мотивації, наявність групи дітей з низькою активністю й вираженою тривожністю, а також потребу у системній індивідуалізації, візуальній підтримці та адаптації інтерактивних форм роботи.

Оцінка готовності педагогів показала високий мотиваційно-ціннісний компонент при достатньому когнітивному й переважно середньому операційному рівнях, що вказує на позитивне ставлення до інклюзії, але й на потребу в подальшому удосконаленні практичних умінь щодо організації

інтерактивної взаємодії з дітьми з ООП. На цій основі була розроблена інтерактивна програма занять, яка реалізує визначені психолого-педагогічні умови (індивідуалізація, безпечне середовище, партнерська взаємодія, візуальна та альтернативна комунікація, адаптації та структурованість діяльності) і забезпечує поетапне залучення дітей до спільної роботи — від простих невербальних форм до спільного планування та рефлексії.

Застосування цієї програми розглядається як перспективний шлях підвищення якості інклюзивного освітнього процесу, оскільки вона орієнтована не на корекцію «дефіцитів», а на розкриття сильних сторін дитини, формування досвіду успіху, співпраці та позитивного ставлення до власної участі в навчанні.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, сформулюємо висновки відповідно до поставлених завдань.

У межах першого завдання нами було здійснено комплексний аналіз науково-теоретичних підходів до проблеми інтерактивного навчання в педагогічній науці. Визначено, що інтерактивне навчання є сучасною освітньою технологією, яка забезпечує перехід від традиційної трансляційної моделі до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, орієнтованої на партнерство, діалог і спільне конструювання освітнього продукту. Розкрито сутність інтерактивних методів (кооперативні, дискусійні, ігрові, ситуативно-моделюючі, проєктні, тренувальні) та показано, що їх застосування сприяє розвитку пізнавальної активності, комунікативних умінь, рефлексивних здібностей, соціальної компетентності та здатності до роботи в групі. Доведено, що в умовах інклюзивної освіти інтерактивність не є лише організаційною формою, а виконує компенсаторну, адаптаційну та соціально-розвивальну функції, забезпечуючи можливості участі й навчального успіху для кожного учня.

У межах другого завдання нами було розкрито психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами, які визначають специфіку їхньої участі в інтерактивному навчанні. Виявлено нерівномірність розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, сприймання), перевагу наочно-дійового та візуального мислення, знижену здатність до самостійного планування і контролю діяльності. Зазначено, що учні з ООП часто мають труднощі в розумінні усних інструкцій, потребують чітких алгоритмів, повторень, зразків виконання. В емоційно-вольовій сфері простежуються тривожність, нестійкість настрою, залежність від емоційного

стану партнера та обстановки. Соціально-комунікативні бар'єри проявляються у складнощах ініціювання контакту, обміну інформацією, розуміння невербальних сигналів. Ці характеристики зумовлюють необхідність дитиноцентричного підходу, широкого використання візуальних ресурсів, підтримувального середовища та системного супроводу з боку педагога, асистента, логопеда, психолога та команди фахівців.

У межах третього завдання нами було визначено та обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективного використання інтерактивних методів у процесі інклюзивного навчання. До них віднесено: індивідуалізацію і диференціацію змісту, форм і темпу інтерактивних завдань; створення безпечного емоційного середовища, що забезпечує прийняття, підтримку й послідовне включення без примусу; партнерську взаємодію «учитель – асистент – учень – однолітки – команда супроводу»; адаптацію комунікації з опорою на візуальні засоби, піктограми, картки, прості мовленнєві моделі та систему альтернативної комунікації; структурованість діяльності через візуальні алгоритми, покрокові інструкції, сталі правила та передбачуваність освітнього простору; гнучке моделювання навчальних ситуацій без змагальності, оцінювання процесу, а не помилки. Комплексне забезпечення цих умов створює можливості для успішної адаптації учня, зниження тривожності та поступового формування соціальної взаємодії.

У межах четвертого завдання нами було проведено експериментальне дослідження з метою перевірки впливу інтерактивних методів на формування пізнавальної активності, комунікативних умінь і соціальної адаптації дітей з ООП. На констатувальному етапі встановлено: переважання середнього та достатнього рівнів участі учнів з ООП у групових завданнях, вибіркову навчальну мотивацію, залежність успішності взаємодії від рівня підтримки дорослого, недостатню готовність педагогів у практичному застосуванні

інтерактивних методів (особливо в частині організації групової співпраці, адаптацій, невербальної комунікації).

З урахуванням отриманих даних було розроблено та впроваджено інтерактивну програму занять, побудовану на принципах поступового входження у взаємодію, діяльнісних завданнях, диференціації ролей та поетапному формуванні соціальних навичок. Практична реалізація програми продемонструвала зростання включеності дітей у спільну діяльність, підвищення впевненості, стабілізацію емоційних реакцій, розширення варіативності засобів комунікації та збільшення готовності до співпраці. Учні з ООП стали частіше ініціювати взаємодію, пропонувати допомогу, дотримуватися правил групи, що свідчить про їхню позитивну соціальну адаптацію. Педагоги продемонстрували поступове підвищення операційної готовності — від використання базових інтерактивних вправ до адаптованих форм подання матеріалу з візуальними опорами.

Узагальнюючи результати дослідження, можемо стверджувати, що поставлені завдання виконано, а мети досягнуто. Теоретично обґрунтовано сутність інтерактивного навчання в інклюзивній освіті, розкрито психолого-педагогічні особливості дітей з ООП, визначено умови ефективної реалізації інтерактивних методів. Експериментально підтверджено, що правильно організоване інтерактивне навчання знижує тривожність дітей, підвищує рівень їхньої пізнавальної активності, сприяє формуванню комунікативних умінь і соціальної поведінки, що дозволяє вважати його дієвим засобом підвищення якості інклюзивного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буйняк М.Г. *Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з психофізичними вадами. Інклюзивна освіта: теорія та практика: Навчально-методичний посібник* / за заг. ред. С. П.Миронової. Кам'янець- Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 105-113.
2. Ващенко Л.М. Система управління інноваційним процесом в загальній середній освіті регіону / В.Л. Ващенко; Інститут педагогіки АПН України. – К. 2006. Дис. дра пед. наук. – 455 с.
3. Гончаренко С. *Український педагогічний словник*. – К.: Либідь, 2007. - 376 с.
4. Гордієнко Т., Ляковська М. Методи і прийоми роботи з учнями з ООП. *Педагогічний альманах: збірник праць молодих науковців* / відп. ред. Н.М. Лосєва. 2023. №1. С.98–102.
5. Демчук С., Куц А. Соціальна інтеграція неповносправних школярів із церебральним паралічем засобами фізичного виховання, Львів: *Українські технології*, 2003. 148 с.
6. *Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник* / Таранченко О. М., Найда Ю. М.; за загальною редакцією Колупаєвої А. А. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 124 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
7. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. У: *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. науково–методичних праць* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

8. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. *Ассистент вчителя в інклюзивному класі: Навчально-методичний посібник*. К.: ТОВ Видавничий дім “Плеяди”, 2015. 250 с.

9. Елен Р. Данієлс і Кей Стаффорд. *Створення інклюзивних класів (програми особистісного зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років «Крок за кроком) // Кроки до компетенції та інтеграції в суспільство: науково методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. С.308 – 310.*

10. *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор – укладач Н.П. Наволокова.*– Харків.: Вид. група «Основа», 2017. – 176 с.

11. Ігнатович О. Теоретико–методологічні основи педагогічної інноватики. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. 2. С. 94–104.

12. *Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами в інклюзивному класі: навч. курс та науково-метод. посіб. / Т.В.Сак.* – Київ, 2011. – 168 с.

13. *Інклюзивна школа: Особливості організації та управління : навч. метод. посібник. / кол.авторів: А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; за заг. ред. Л.І.Даниленко.* Київ : ФО-П Придатченко П.М., 2007. 128 с.

14. *Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І.І. Дівакова* – Тернопіль: Мандрівець, 2018. – 180 с.

15. Калініченко О. І. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика* . 2011. №1. С. 12–17.

16. Кобильченко В.В. *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія.* – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.

17. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. *Спеціальна психологія: підручник.* Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.

18. Ковальчук В. І. Впровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти / В. І. Ковальчук, А. В. Щербак // *Молодий вчений*. - 2018. - № 3(2). - С. 543-547.

19. Козак Л. В. Історико–педагогічні умови виникнення інноваційної діяльності в освіті. *Освітологічний дискурс*. 2014. 4 (8). С. 156–171.

20. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. *Путівник для педагогів: навчально-методичний посібник* / Колупаєва А. А., Таранченко О. М. — Київ, 2010. — 96 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).

21. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18.

22. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. URL: http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm (дата звернення: 20.10.2025).

23. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. *«Інклюзивна освіта: від основ до практики»*: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

24. Колупаєва А. А. *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.

25. Колупаєва А.А. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади* : монографія А.А. Колупаєва – К: Педагогічна думка, 2007. - 458 с.

26. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. – К.: Університет «Україна». – 2013. – С. 174-175.

27. Кравець Н. П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки: Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том I. Кам'янець-Подільський: ПП. Медобори- 2006, 2015. С. 155-173.

28. Кулик Н. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами / Наталія Кулик // *Дефектолог*. - 2010. - № 11 (47). - С. 6-13.

29. Литвинова С.Г. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип.55. С.46–62.

30. *Навчально-методичний посібник у 9 книгах* / За заг. ред. Колупаєвої А. А. — К. , 2010. — 363 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).

31. Нікула Н. В. Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти в контексті впровадження концепції «Нова українська школа». *Випуск* 22. 2020. Т. 4. С. 201–205.

32. Новиченко О. З досвіду використання інтерактивних технологій / О. Новиченко // *Початкова освіта*.- №41. – 2017. – С. 4-15.

33. *Основи інклюзивної освіти* : Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А. С. К.», 2012. – 308 с.

34. **Пометун О. І.**, *Енциклопедія інтерактивного навчання*. – К., 2007. – 141 с.

35. Пометун О.І. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2014. № 5–6 (8). 95 с

36. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // *Освіт, дайджест*: Акцент- панорама. — 2003. — № 2. — С. 78-87.

37. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України №545 від 12 липня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 25.05.2025).

38. Прокопенко І. Ф. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім.Г.С.Сковороди; «Мітра», 2019. 198 с.

39. Ребуха Л. З. *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти*. Тернопіль: Західноукраїнський нац. ун-т, 2022.

40. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. / О.Я. Савченко. – К.: *Абрикос*, 2017. – С.98-115.

Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94/stru (дата звернення: 21.12.2024).

41. Сергеева Н. Особливості використання мультимедійних засобів навчання для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку осіб з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 25. С. 232

42. Сиротенко Г.О. *Сучасний урок: інтерактивні технології навчання* / Г.О. Сиротенко.-Х: Видав. група «Основа», 2003.- 80 с.

43. Слушний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя ХХІ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. No 2(106). С. 150–159.

44. Спільне викладання в інклюзивному класі: Метод. матеріали / укладач Софій Н. З. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.

45. *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі* : навчально- методичний посібник / Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В.; за ред. А. А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 335 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

46. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві/ В.О. Сухомлинський // *Вибр. твори*: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 417–654.

47. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*. 2013. №4. С.51–55.

48. Таранченко О. М. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами / О. М. Таранченко // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. — 2013. — № 2. — С.18–21.

49. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / О. М. Таранченко // *Початкова школа*. — 2013. — № 4. — С. 51–55.

50. Химинець В.В. *Інновації в початковій школі* / В. Химинець, М. Кірик. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 312 с.

51. Хіля А. В. *Арт-терапія як засіб підготовки дітей з функціональними обмеженнями до самотійного життя*. Збірник наукових праць Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2017. С. 142 -147.

52. Швед М. *Основи інклюзивної освіти*: підруч. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
53. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. *Рання інтеграція та інклюзивне навчання* / О.О. Савченко, Г.В. Кукуруза, Ю.М. Швалб та ін.; упоряд. Л.Л. Сідельнік. Київ : ЛДЛ, 2007. 256 с.
54. Byrnes M. (Ed.). *Taking sides: Clashing views on controversial issues in special education*. — New York: McGraw-Hill. Specific chapter TBA.
55. Christensen, C. L., Horn, M. B., Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute.
56. **Johnson D. W., Johnson R. T.** Cooperative learning in 21st century // *Anales de Psicología / Annals of Psychology*. – 2014. – Vol. 30, № 3. – P. 841–851.
57. UNESCO. *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO Publishing, 2021.
58. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2022.
59. Wiggins G., McTighe J. *Understanding by Design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2005.
60. Weisberg D. S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. M. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*. 2013. Vol. 7. P. 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
61. Zviekova V. Use of interactive technologies by the teacher's assistant while playing with OPP children. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. No 30-02. С. 71–74.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта спостереження за участю учня в інтерактивній діяльності

Мета: визначити рівень активності та включеності учня з ООП під час інтерактивних видів роботи.

Форма: щотижневе спостереження протягом 4–5 уроків.

Структура карти спостереження (критерії + шкала)

Критерій	0 балів	1 бал	2 бали	3 бали
Пізнавальна активність	повна пасивність	реагує лише на звернення	іноді ініціює відповіді	активно включений
Включеність у інтерактивну роботу	відмова	мінімальна участь	часткова участь	повноцінна взаємодія
Комунікація	не вступає у контакт	відповідає коротко	взаємодіє за зразком	сам ініціює контакти
Самостійність	лише з допомогою	часткова допомога	виконує за алгоритмом	виконує самостійно
Емоційний стан	напружений/негативний	нестабільний	нейтральний	позитивний, зацікавлений

Максимум: 15 балів.

Рівні участі

80–100 % (12–15 балів) — високий

60–79 % (9–11 балів) — достатній

40–59 % (6–8 балів) — середній

< 40 % (0–5 балів) — низький

Додаток Б

Анкета для педагогів та асистентів учителя

Мета: визначити рівень готовності педагогів до використання інтерактивних методів у роботі з учнями з ООП.

I. Когнітивний компонент (знання)

Педагог оцінює за шкалою 1–4.

1. Я знаю особливості розвитку дітей з різними категоріями ООП.
2. Я розумію, які інтерактивні методи найбільше підходять для дітей з РАС.
3. Я володію знаннями про адаптації групових завдань.
4. Я знаю принципи універсального дизайну навчання (UDL).
5. Я знаю, як організовувати альтернативну комунікацію (АСОМ, піктограми, жести).

II. Мотиваційно-ціннісний компонент

6. Я позитивно ставлюся до інклюзії.
7. Я готовий змінювати власні методи роботи.
8. Я вважаю інтерактивні методи ефективними для учнів з ООП.
9. Я відчуваю внутрішню мотивацію освоювати нові інтерактивні інструменти.
10. Я вважаю, що інтерактивні методи підвищують соціальну взаємодію учнів.

III. Операційний компонент (практичні уміння)

11. Я можу адаптувати групову роботу для дітей з ООП.
12. Я використовую візуальні та жестові підказки під час роботи в групах.
13. Я можу організувати групу так, щоб дитина з ООП не була ізольована.
14. Я використовую різні ролі (спікер, секретар, модератор).
15. Я систематично застосовую інтерактивні вправи на уроці.

Шкала 1–4:

- 1 — повністю не згоден
- 2 — скоріше не згоден
- 3 — скоріше згоден
- 4 — повністю згоден

Додаток В

Діагностичні інтерактивні завдання (міні-діагностика інтеракції)

Мета: визначити, як учні з ООП взаємодіють у парних і групових формах.

Завдання включали:

1. «Збери пазл разом із другом» – оцінюються комунікація, підтримка, планування.
2. «Вирішіть задачу удвох» – спільне обговорення, поділ ролей.
3. «Складіть історію за картинками» – мовлення та взаємодія.
4. «Міні-дискусія» – уміння слухати й висловлюватися.

Оцінювання (0–2 бали):

0 – не бере участі

1 – виконує із суттєвою підтримкою

2 – виконує самотійно у взаємодії

Максимум – **8 балів**

Анкета навчальної мотивації молодших школярів з ООП

Мета: з'ясувати, наскільки інтерактивні методи підсилюють мотивацію учнів з ООП

Форма: смайлики, картки, короткі твердження – адаптовано для різних категорій ООП.

Структура анкети (10 тверджень за трьома компонентами)

I. Пізнавальний компонент

1. Мені цікаво працювати в групі чи в парі.
2. Мені подобаються завдання, де треба думати, обговорювати, шукати відповідь.
3. Я хочу брати участь у спільних ігрових вправах.
4. Мені цікаві уроки з картками, схемами, малюнками.

II. Емоційний компонент

5. Я почуваюся впевнено, коли працюю разом з іншими дітьми.
6. Мені приємно, коли мене слухають у групі.
7. Під час групової роботи я рідше хвилююся.

III. Соціальний компонент

8. Я хочу працювати з іншими дітьми.
9. Мені легше виконувати завдання разом.
10. Мені подобається, коли ми робимо щось командою.

Шкала:

- 1 – не згоден
2 – частково згоден
3 – повністю згоден

Максимум: **30 балів**

Рівні мотивації:

- 24–30 — високий
18–23 — достатній
12–17 — середній
< 12 — низький