



## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 376-056.24

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20535223>

### Інклюзивна педагогіка та технології навчання учнів з особливими освітніми потребами: інтеграція теорії, практики та нормативного забезпечення

**Гордійчук Оксана Євгенівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Чернівецька область, м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2, індекс 58002 Україна, <https://orcid.org/0000-0002-3298-9533>

**Прийнято: 13.05.2026 | Опубліковано: 30.05.2026**

***Анотація.** У статті проаналізовано теоретичні, технологічні та нормативно-правові засади інклюзивної педагогіки, обґрунтовано необхідність їх інтеграції в умовах освітніх трансформацій Нової української школи та визначено значення сучасних педагогічних технологій для підвищення ефективності інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Метою статті є обґрунтування інтеграції теоретичних засад інклюзивної педагогіки, сучасних педагогічних технологій і нормативного забезпечення інклюзивного навчання та, спираючись на результати анкетування педагогів, визначення напрямів підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (спеціальність А3) до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних*



методів: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел і нормативно-правових документів), емпіричні (анкетування педагогів ЗЗСО), а також методи кількісного та якісного аналізу отриманих результатів. **Цілі дослідження** передбачали здійснення аналізу теоретичних основ інклюзивної педагогіки, дослідження особливостей застосування сучасних технологій інклюзивного навчання в практиці початкової школи, виявлення труднощів педагогічної діяльності в умовах інклюзії та обґрунтування напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. **Результати дослідження.** Установлено, що більшість педагогів демонструє достатній рівень готовності до роботи в інклюзивному середовищі та активно застосовує технології індивідуалізації, диференціації та корекції труднощів. Водночас виявлено недостатній рівень використання кооперативних технологій та засобів альтернативної комунікації. Обґрунтовано, що основними труднощами є проблеми поведінкової взаємодії, педагогічного проєктування та недостатність методичного забезпечення. **Висновки.** Доведено, що ефективність інклюзивного навчання залежить від інтеграції теоретичних засад, сучасних педагогічних технологій і нормативно-методичного забезпечення, а також від рівня професійної підготовки педагогів. Обґрунтовано доцільність підсилення практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціальності АЗ як умови підвищення якості інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна педагогіка, інклюзивне навчання, педагогічні технології інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами, професійна підготовка вчителя, нормативно-правове забезпечення, Нова українська школа.



## **Inclusive Pedagogy and Teaching Technologies for Students with Special Educational Needs: Integration of Theory, Practice, and Regulatory Support**

**Oksana Hordiichuk,**

PhD in Pedagogy,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary

Education, Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work,

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi,

Chernivtsi Region, 2 Kotsiubynskyi Street, Chernivtsi,

Ukraine <https://orcid.org/0000-0002-3298-9533>

**Abstract.** *The article examines the theoretical, technological, and regulatory foundations of inclusive pedagogy, substantiating the need for their integration within the framework of the New Ukrainian School reforms. It highlights the role of modern pedagogical technologies in enhancing the effectiveness of inclusive education for students with special educational needs. **The purpose** of the study is to substantiate the integration of the theoretical principles of inclusive pedagogy, contemporary pedagogical technologies, and regulatory support for inclusive education, and, based on the results of a teacher survey, to identify ways to improve the professional training of future primary school teachers (specialty A3) for working with students with special educational needs. **The research methodology** is based on a combination of theoretical methods (analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources and regulatory documents), empirical methods (survey of teachers in general secondary education institutions), and quantitative and qualitative data analysis. **The study** focuses on analyzing the theoretical foundations of inclusive pedagogy, identifying the specifics of implementing inclusive learning technologies in primary education, examining challenges in teaching practice, and substantiating ways to improve teacher training. **The findings** indicate that most teachers demonstrate a sufficient level of*



*readiness to work in inclusive environments and actively use individualization, differentiation, and corrective teaching technologies. However, limited use of cooperative learning and augmentative and alternative communication tools has been identified. Key challenges include behavioral interaction difficulties, instructional design issues, and insufficient methodological support. **The study concludes** that the effectiveness of inclusive education depends on the integration of theoretical foundations, modern pedagogical technologies, and regulatory support, as well as on the level of teachers' professional training. Strengthening practice-oriented training for future primary school teachers (specialty A3) is identified as a key factor in improving the quality of inclusive education.*

**Keywords:** *inclusive pedagogy, inclusive education, inclusive teaching technologies, students with special educational needs, teacher professional training, regulatory framework, New Ukrainian School.*

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток освіти в Україні відбувається в умовах активного реформування, пов'язаного із впровадженням концепції Нової української школи, що орієнтована на дитиноцентризм, компетентнісний підхід та забезпечення рівного доступу до якісної освіти. У цьому контексті інклюзивна освіта виступає одним із ключових напрямів державної освітньої політики.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції теоретичних засад інклюзивної педагогіки, сучасних технологій навчання та нормативно-правового забезпечення в практиці початкової школи. Як зазначає О. Савченко, «освітній процес має бути спрямований на розвиток кожної дитини, враховуючи її індивідуальні можливості та потреби» [16, 2018].

У свою чергу, В. Бондар підкреслює, що «інклюзивна освіта є системним явищем, що потребує узгодження теоретичних і практичних аспектів педагогічної діяльності» [1, 2017].



Отже, проблема дослідження полягає у необхідності забезпечення ефективної взаємодії між теоретичними положеннями інклюзивної педагогіки, сучасними педагогічними технологіями та нормативним регулюванням освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** останніх років засвідчує активізацію наукового пошуку у сфері інклюзивної освіти в Україні, зокрема в контексті освітніх реформ та трансформаційних процесів. Сучасні дисертаційні роботи характеризуються міждисциплінарним підходом і спрямовані на інтеграцію педагогічних, психологічних і

У дисертаційних дослідженнях 2023–2024 рр. основна увага приділяється впровадженню інноваційних педагогічних технологій, індивідуалізації навчання та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, ефективності моделей інклюзивного навчання, адаптації освітнього середовища та формуванню соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами [5].

Актуальним напрямом сучасних докторських і PhD-досліджень є також вивчення інноваційних технологій навчання та їх впровадження у спеціальній та інклюзивній освіті, що підтверджується тематикою наукових конференцій і дисертаційних робіт 2025–2026 рр., присвячених розвитку інклюзивних практик і технологічного забезпечення освітнього процесу [5].

Отже, сучасні дисертаційні дослідження (2023–2026 рр.) демонструють зміщення акценту від суто теоретичних аспектів інклюзивної педагогіки до практико-орієнтованих і управлінських моделей її реалізації.

**Виділення невирішених частин проблеми.** Водночас недостатньо дослідженим залишається питання комплексної інтеграції теоретичних засад, педагогічних технологій та нормативного забезпечення інклюзивного навчання, що зумовлює актуальність даного дослідження.

**Мета статті** – обґрунтувати інтеграцію теоретичних засад інклюзивної педагогіки, сучасних педагогічних технологій і нормативного забезпечення



інклюзивного навчання та, спираючись на результати анкетування педагогів, визначити напрями підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (спеціальність А3) до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

У межах викладу **основного матеріалу дослідження**, насамперед, обґрунтуємо теоретичні засади інклюзивної педагогіки.

*Інклюзивна педагогіка* як галузь педагогічної науки ґрунтується на принципах гуманізму, рівності та соціальної справедливості. Вона передбачає створення умов для навчання всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Сутнісне розуміння інклюзивної педагогіки поглиблюється у працях сучасних українських дослідників.

Зокрема, З. Шевців визначає *інклюзивну педагогіку* як «галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності, принципи, зміст і технології навчання та виховання дітей з різними освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення їх повноцінної участі в освітньому процесі» [18, 2020, с. 24–25]. У цьому визначенні акцентовано на комплексному характері інклюзивної педагогіки, що охоплює як теоретичні, так і практичні аспекти організації освітнього процесу.

Узагальнюючи підходи українських науковців, А. Колупаєва розглядає *інклюзивну педагогіку* як «систему наукових знань і педагогічних практик, спрямованих на забезпечення рівного доступу до освіти та створення умов для максимальної реалізації потенціалу кожної дитини» [3, 2019]. Це визначення підкреслює соціальну спрямованість інклюзії та її орієнтацію на освітню рівність.

Водночас С. Миронова наголошує, що *інклюзивна педагогіка* – це «інтегративна галузь педагогічної науки, яка поєднує психолого-педагогічні, корекційні та соціальні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами» [6, 2020]. Такий підхід акцентує міждисциплінарний характер



інклюзивної педагогіки та необхідність комплексного супроводу дитини. За визначенням І. Зязюна, «гуманістична парадигма освіти передбачає визнання цінності кожної особистості та її права на розвиток» [2, 2016]. Це положення є основоположним для інклюзивного підходу.

Далі, здійснимо порівняльний аналіз наведених дефініцій, щоб виокремити спільні та відмінні акценти у розумінні сутності інклюзивної педагогіки.

Зокрема, у визначенні З. Шевців інклюзивна педагогіка постає як цілісна галузь педагогічної науки, що охоплює закономірності, принципи, зміст і технології навчання, тобто поєднує теоретичний і практичний виміри.

У підході А. Колупаєвої акцент зміщується на соціально-педагогічний аспект, зокрема забезпечення рівного доступу до освіти та створення умов для реалізації потенціалу кожної дитини.

Водночас С. Миронова розглядає інклюзивну педагогіку як інтегративну галузь, підкреслюючи її міждисциплінарний характер і необхідність поєднання педагогічних, психологічних і корекційних підходів.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що *інклюзивна педагогіка* виступає як інтегративна система наукових знань і педагогічних практик, спрямованих на забезпечення рівного доступу до освіти, реалізацію потенціалу кожного здобувача освіти та ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища. Таке розуміння відповідає сучасним вимогам освітніх трансформацій і створює теоретичне підґрунтя для аналізу технологій інклюзивного навчання та їх практичної реалізації.

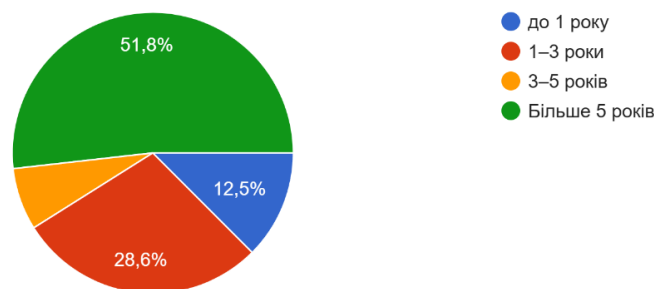
Відповідно до окреслених теоретичних положень та з метою перевірки їх практичної реалізації в освітньому середовищі, було проведено емпіричне дослідження особливостей впровадження інклюзивного навчання в умовах Нової української школи. Зокрема, здійснено анкетування 56 педагогів закладів загальної середньої освіти м. Чернівці - учителів початкових класів

та асистентів учителя, які мають досвід роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Аналіз розподілу респондентів за педагогічним стажем засвідчив, що понад половину опитаних становлять педагоги зі стажем понад 5 років (51,8 %), що свідчить про достатній рівень професійного досвіду вибірки. Водночас 28,6 % респондентів мають стаж 1–3 роки, а 12,5 % - до 1 року, що дозволяє врахувати позицію молодих фахівців. Частка педагогів зі стажем 3–5 років є незначною (близько 7 %).

Водночас варто зазначити, що значна частка педагогів із досвідом понад 5 років може впливати на узагальнені результати дослідження, зокрема у бік більш сформованих професійних уявлень і практик. Це доцільно враховувати при інтерпретації отриманих даних.

Ваш педагогічний стаж роботи:  
56 відповідей



*Рис. 1. Розподіл респондентів за педагогічним стажем*

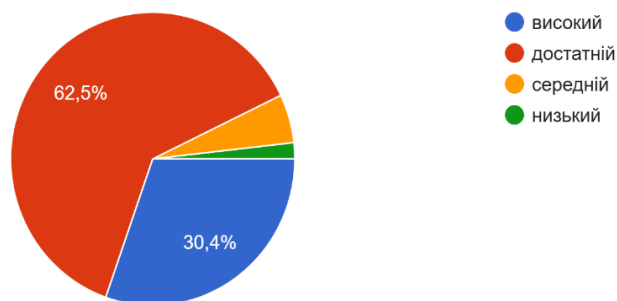
За посадою переважають асистенти вчителя (67,9 %), тоді як учителі початкових класів становлять 32,1 %.

За нашими міркуваннями, переважання асистентів учителя у структурі вибірки є показовим, оскільки саме ця категорія педагогічних працівників виконує ключову роль у забезпеченні індивідуалізації навчання, адаптації освітнього середовища та підтримці соціалізації учнів з ООП. Водночас це може зумовлювати певну специфіку отриманих результатів, зокрема більш

виражену орієнтацію на практичні аспекти реалізації інклюзивного навчання. Разом із тим, участь учителів початкових класів забезпечує можливість комплексного аналізу організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, з урахуванням як освітньої, так і супровідної складових педагогічної діяльності. Отже, отримані дані дозволяють розглядати результати дослідження як такі, що відображають досвід різних суб'єктів інклюзивного освітнього процесу, що підвищує їхню практичну значущість та аналітичну цінність.

Наступне питання опитування стосувалося рівня готовності та професійної підготовки опитаних респондентів. Так, більшість педагогів оцінює свою готовність до роботи в інклюзивному класі як достатню (62,5 %) або високу (30,4 %), що свідчить про загалом сформовану базову професійну компетентність. Водночас наявність частки відповідей «середній» і «низький» (близько 7 %) вказує на потребу подальшого професійного розвитку. Крім того, вважаємо, що результати опитування підтверджують необхідність системної підтримки педагогів, спрямованої на підвищення рівня їхньої професійної готовності до реалізації інклюзивного навчання в умовах Нової української школи.

Як Ви оцінюєте свій рівень готовності до роботи в інклюзивному класі?  
56 відповідей



*Рис.2. Рівень готовності та професійної підготовки*



Результати опитування засвідчили високий рівень залучення педагогів до різних форм підготовки: 60,7 % проходили курси підвищення кваліфікації, 35,7 % брали участь у тренінгах, 32,1 % використовують онлайн-платформи, а 25 % отримали відповідну підготовку у закладах вищої освіти. Водночас, попри широкий спектр навчання, рівень готовності не завжди є максимальним, що свідчить про необхідність посилення практичної спрямованості підготовки. Найбільш поширеною серед респондентів є індивідуалізація навчання, яку застосовують 78,6 % опитаних. Це свідчить про усвідомлення педагогами необхідності врахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей і темпу засвоєння навчального матеріалу учнями з ООП. Досить високий рівень використання також мають технології корекції поведінкових труднощів (66,1 %) та технології корекції навчальних труднощів (62,5 %), що підтверджує орієнтацію педагогів на подолання бар'єрів у навчанні та поведінці, які виникають у процесі освітньої діяльності. Понад половина респондентів (58,9 %) застосовує диференціацію навчання, а 51,8 % - технології формування соціальних навичок. Це свідчить про поступове впровадження комплексного підходу до організації інклюзивного навчання, який поєднує академічний та соціалізаційний компоненти розвитку учнів. Водночас значно менш поширеними є кооперативне навчання та технології альтернативної і додаткової комунікації (АДК), які використовують лише по 19,6 % респондентів. Такий результат може свідчити про недостатній рівень обізнаності педагогів із зазначеними технологіями або про складність їх практичного впровадження в умовах освітнього процесу.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що у практиці інклюзивного навчання домінують базові педагогічні технології, спрямовані на індивідуалізацію та корекцію навчальних і поведінкових труднощів. Водночас менш активно використовуються технології, орієнтовані на розвиток комунікативної взаємодії та соціальної інтеграції учнів з ООП.

Таким чином, актуальним завданням сучасної педагогічної практики є розширення спектра застосовуваних технологій інклюзивного навчання, зокрема через підвищення кваліфікації педагогів і впровадження інноваційних методик, що сприяють всебічному розвитку особистості дитини.



*Рис. 3. Результати опитування щодо використання педагогічних технологій інклюзивного навчання*

Аналіз результатів опитування дозволив виявити ключові труднощі, з якими стикаються педагоги у процесі організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Найбільш поширеною проблемою, на яку вказали респонденти, є труднощі, пов'язані з поведінковими та емоційними реакціями дітей з ООП - 76,8 %. Такий високий показник свідчить про складність організації ефективної педагогічної взаємодії, необхідність володіння спеціальними психологічними та корекційними методиками, а також потребу в додатковій підготовці педагогів у сфері поведінкового супроводу.

Значна частка опитаних (58,9 %) відзначає складність у формулюванні очікуваних результатів навчання, що є важливим компонентом індивідуалізації освітнього процесу. Це може свідчити про недостатню сформованість навичок



педагогічного проєктування та роботи з індивідуальними освітніми програмами.

Водночас 42,9 % респондентів вказали на недостатність методичних матеріалів, а також на складність модифікації змісту навчання. Це підтверджує існування певного розриву між нормативними вимогами та реальним методичним забезпеченням освітнього процесу.

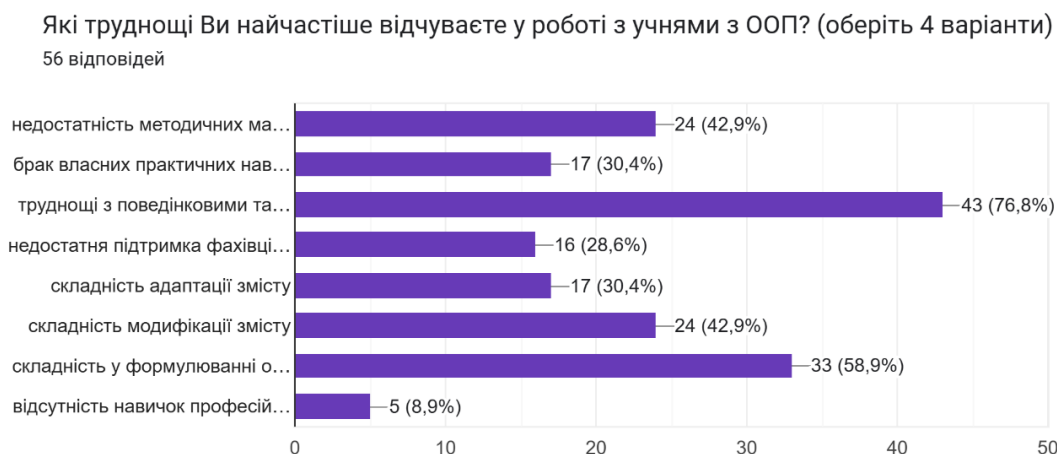
Близько третини опитаних (30,4 %) зазначили брак власних практичних навичок налагодження контакту з дитиною з ООП та складність адаптації змісту навчання, що свідчить про потребу у розвитку комунікативної та методичної компетентностей педагогів.

Крім того, 28,6 % респондентів вказали на недостатню підтримку фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, що підкреслює важливість міждисциплінарної взаємодії у процесі інклюзивного навчання.

Найменш поширеною проблемою є відсутність навичок професійного спостереження за дитиною з ООП (8,9 %), що може свідчити про відносно сформовану базову діагностичну компетентність педагогів.

Загалом результати дослідження демонструють, що труднощі педагогів мають комплексний характер і охоплюють як психолого-педагогічний, так і методичний та організаційний аспекти професійної діяльності. Особливої уваги потребують питання поведінкової підтримки учнів, удосконалення навичок педагогічного проєктування та забезпечення педагогів якісними методичними ресурсами.

Таким чином, отримані дані підтверджують необхідність системного підходу до підготовки та супроводу педагогів, який має включати розвиток практичних навичок, посилення командної взаємодії та вдосконалення методичного забезпечення інклюзивного навчання.



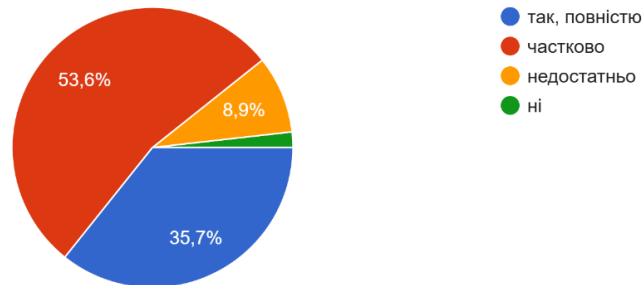
*Рис. 4. Ключові труднощі педагогів в інклюзивному навчанні учнів з ООП*

Також, розвиток інклюзивної освіти в Україні забезпечується системою нормативно-правових актів, що регламентують організацію освітнього процесу та визначають механізми реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на якісну освіту. Зазначена система має багаторівневий характер і охоплює законодавчі, підзаконні та стратегічні документи, що відповідають сучасним освітнім трансформаціям.

Водночас ефективність функціонування цієї нормативно-методичної бази значною мірою залежить від рівня її практичного впровадження у діяльність закладів освіти. У зв'язку з цим виникає потреба в емпіричному аналізі того, наскільки педагоги обізнані з чинними нормативними документами та як оцінюють їхню доступність і дієвість у реальних умовах освітнього процесу.

Саме з цією метою було проведено опитування педагогічних працівників, результати якого дають змогу окреслити стан нормативно-методичного забезпечення інклюзивного навчання на практиці.

Чи вважаєте Ви досконалим і достатнім нормативно-методичне забезпечення інклюзивного навчання?  
56 відповідей



*Рис. 6. Оцінка нормативно-методичного забезпечення інклюзії*

Результати опитування респондентів щодо нормативно-методичного забезпечення інклюзивного навчання засвідчили, що лише 35,7 % респондентів вважають нормативно-методичне забезпечення інклюзивного навчання повністю достатнім і досконалим. Водночас більшість опитаних - 53,6 % оцінюють його як частково достатнє, що свідчить про наявність певних прогалин у забезпеченні практичної діяльності педагогів. Крім того, 8,9 % респондентів вказали на недостатність нормативно-методичної бази, а незначна частка – на її фактичну недосконалість. Це свідчить про те, що, попри загальну сформованість нормативного поля інклюзивної освіти в Україні, існує потреба в його подальшому вдосконаленні та адаптації до реальних умов освітньої практики.

Отримані результати підтверджують, що сучасне нормативно-методичне забезпечення не завжди повною мірою відповідає запитам педагогів, зокрема щодо практичних інструментів реалізації інклюзивного навчання, методичних рекомендацій та алгоритмів роботи з учнями з ООП.

Далі, здійснимо огляд нормативного забезпечення інклюзивного навчання в Україні.



Так, Концепція Нової української школи визначає інклюзивність як один із ключових принципів реформування освітньої системи [4].

Стратегічні орієнтири розвитку інклюзивної освіти конкретизуються у державних програмних документах, зокрема Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору та Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [7; 15]. Водночас проєкт Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки [14] відображає сучасні тенденції вдосконалення державної політики у цій сфері.

Ключове значення для практичної реалізації інклюзії мають підзаконні нормативні акти. Зокрема, порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021, визначає механізми створення інклюзивних класів, організацію психолого-педагогічного супроводу та розроблення індивідуальної програми розвитку [12]. Водночас у 2026 році відбулося суттєве оновлення цього документа: постановою Кабінету Міністрів України № 129 від 05.02.2026 Порядок викладено у новій редакції, що набирає чинності з 1 серпня 2026 року [10]. Оновлення передбачає:

- уточнення рівнів підтримки здобувачів освіти та їх кількісного співвідношення в інклюзивних класах;
- розширення можливостей організації інклюзивного навчання за дистанційною формою;
- гарантію неможливості відмови закладу освіти у створенні інклюзивного класу;
- уточнення механізмів фінансування та надання корекційно-розвиткових послуг [10].

Крім того, у 2025 році було актуалізовано окремі організаційні аспекти інклюзивного навчання. Зокрема, наказом Міністерства освіти і науки України № 787 від 29 травня 2025 року «Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими



освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» оновлено відповідні положення, що спрямовано на посилення міждисциплінарної взаємодії фахівців [11].

Як зазначає Алла Колупаєва, ефективність інклюзивного навчання залежить від узгодженості нормативних вимог із практикою їх реалізації, що актуалізує необхідність постійного оновлення законодавчої бази. Отже, нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні характеризується динамічністю та адаптивністю до сучасних викликів.

Останні зміни (2025–2026 рр.) засвідчують перехід до більш гнучкої, індивідуалізованої моделі інклюзивного навчання, орієнтованої на забезпечення доступності, якості освіти та ефективної підтримки кожного здобувача освіти.

Насамкінець, у відповідності з метою статті, нами було проаналізовано зміст освітніх компонент обов'язкових навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки» та «Технології інклюзивного навчання у початковій школі». Встановлено, що курс «Основи інклюзивної педагогіки» для першого (бакалаврського рівня) забезпечує формування теоретико-нормативного підґрунтя інклюзивної компетентності (знання сутності інклюзії, нормативно-правової бази, психолого-педагогічних особливостей дітей з ООП), тоді як «Технології інклюзивного навчання у початковій школі» для другого (магістерського рівня) орієнтовані на розвиток практичних умінь у майбутніх педагогів щодо застосування сучасних педагогічних технологій (індивідуалізація, диференціація, кооперативне навчання, корекційні та комунікативні технології).

Разом із тим результати опитування педагогів засвідчили певний розрив між достатнім рівнем теоретичної обізнаності та складнощами практичної реалізації інклюзивного навчання, зокрема в аспектах адаптації навчального матеріалу, оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП, організації командної взаємодії та використання спеціалізованих освітніх технологій.

Таким чином, зіставлення результатів емпіричного дослідження з аналізом змісту освітніх компонент дає підстави стверджувати, що попри достатню теоретичну насиченість підготовки, існує потреба у посиленні її практичного спрямування та інтеграції змісту навчальних дисциплін із реальними запитами педагогічної практики.

**Висновки.** У статті з'ясовано:

- Розвиток інклюзивної освіти в Україні забезпечується багаторівневою нормативно-правовою базою, яка створює організаційні передумови для реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на якісну освіту. Водночас ефективність її функціонування залежить від рівня практичного впровадження в освітній процес.
- Результати емпіричного дослідження показали, що педагоги мають достатній рівень загальної готовності до реалізації інклюзивного навчання та використовують базові педагогічні технології. Водночас виявлено низку проблем: труднощі поведінкової взаємодії з учнями; недостатній рівень педагогічного проєктування; обмеженість практичного інструментарію; потреба в удосконаленні навчально-методичного забезпечення.
- Позитивними тенденціями визначено високий рівень командної взаємодії учасників освітнього процесу та належну адміністративну підтримку інклюзивного навчання.
- Зіставлення результатів аналізу змісту підготовки та даних анкетування засвідчило наявність розриву між теоретичною підготовкою майбутніх учителів і практичними вимогами роботи в інклюзивному середовищі, що зумовлює необхідність її вдосконалення.
- Аналіз змісту освітніх компонент «Основи інклюзивної педагогіки» та «Технології інклюзивного навчання у початковій школі» засвідчив їх взаємодоповнювальний характер: перша забезпечує теоретико-



нормативну підготовку, друга – формування практичних умінь застосування педагогічних технологій інклюзивного навчання.

- Обґрунтовано напрями підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (спеціальність А3): посилення практико-орієнтованої складової навчання; інтеграція змісту навчальних дисциплін; розширення підготовки щодо сучасних інклюзивних технологій; посилення зв'язку з педагогічною практикою.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і впровадженням інноваційних моделей практико-орієнтованої підготовки вчителів та оцінюванням їх ефективності.

*Авторка використовувала інструменти штучного інтелекту (зокрема ChatGPT) для допомоги в узагальненні наукових джерел, структуруванні аналітичного матеріалу та мовному оформленні тексту. Організація, проведення та інтерпретація результатів дослідження, формулювання висновків і наукова достовірність забезпечені автором.*

### Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Педагогіка : підручник. – Київ : Либідь, 2017.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – Київ : Педагогічна думка, 2016.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку. – Київ, 2019.
4. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
5. Матеріали наукових заходів – Режим доступу: [https://sio.sspu.edu.ua/nauka/materialy-naukovykh-zakhodiv?utm\\_source=chatgpt.com](https://sio.sspu.edu.ua/nauka/materialy-naukovykh-zakhodiv?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 26.04.2026).
6. Миронова С. П. Основи інклюзивної педагогіки. – Київ, 2020.



7. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні– Режим доступу: <https://mtu.gov.ua/content/nacionalna-strategiya-zivstvorenniya-bezbarearnogo-prostoru-v-ukraini.html> (дата звернення: 26.04.2026).
8. Положення про інклюзивно-ресурсний центр (постанова КМУ від 12 липня 2017 р. № 545) – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.04.2026).
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 636 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.04.2026).
10. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 05.02.2026 № 129. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 26.04.2026).
11. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 № 787. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0787729-25> <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 26.04.2026).
12. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957) – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.04.2026).
13. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану (Лист МОН 1/3710-22 від 28.03.2022). – Режим доступу:



[https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/86391/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/#google_vignette) (дата звернення: 26.04.2026).

14. Проєкт Міністерства освіти і науки України “Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030” – Режим доступу: <https://nus.org.ua/news/proyekt-natsionalnoyi-strategiyirozvytku-inklyuzyvno-go-navchannya-na-2023-2030-roky-mon-zaproshuye-do-gromadskogoobgovorennya/> (дата звернення: 26.04.2026).

15. Розпорядження Кабінету міністрів України “Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки” – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 26.04.2026).

16. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. – Київ : Грамота, 2018.

17. Сучасні дослідження інклюзивної освіти (2023–2026 рр.) : матеріали наукових конференцій та дисертаційних робіт. – Режим доступу: <https://doi.org/10.64076/ihrc260215> (дата звернення: 26.04.2026).

18. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2020. 264 с.