

11. Morze, N., Vember, V., & Hladun, M. (2019). Using digital technologies for formative assessment. *Vidkryte osviti e-seredovyshe suchasnoho universytetu. special issue «Novi pedahohichni pidkhody v STEM osviti»*. S. 202-214. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/248/pdf> [in Ukrainian]

12. Predyk, A. (2022). Formative assessment as a key factor of the quality of education in the New Ukrainian School]. In H. L. Yefremova (Ed.). *Materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii «Innovatsiini tekhnologii rozvytku osobystisno-profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pislidyplomnoi osvity»*. S. 156-159. Sumy [in Ukrainian]

13. Stuchynska, N., Ostapovych, N., Kuzyshyn, M., & Mazurenko, Yu. (2024). Formative assessment of the academic achievements of medical students using automated and cloud systems]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti diskursy*. №1. S. 61-70 [in Ukrainian]

14. Starzhets, V. (n.d.). Methods of using formative assessment at the lessons of history. URL: [https://www.aphn-journal.in.ua/archive/64\\_2023/part\\_2/50.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_2/50.pdf) [in Ukrainian]

15. Stets, K. A. (n.d.). Advantages and disadvantages of formative assessment. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/1847/1/zzz.pdf> [in Ukrainian]

16. Shunevych, O. (2021). A developmental format of feedback in the process of educational interaction. *Novi tekhnologii navchannia*. 95 s. URL: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/223> [in Ukrainian]

17. Black, P. (n.d.). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. URL: [https://www.academia.edu/14301836/Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Raising\\_Standards\\_through\\_Classroom\\_Assessment](https://www.academia.edu/14301836/Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_through_Classroom_Assessment) [in English]

18. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. №77. S. 81-112.

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487> [in English]

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**ДУРМАНЕНКО Євгенія** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

**Наукові інтереси:** основи педагогічної конфліктології, організація дозвільної діяльності дітей.

**БУБІН Алла** – кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

**Наукові інтереси:** історія дошкільної педагогіки, дошкільна педагогіка.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

**DURMANENKO Yevheniia** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education in Municipal Institution of Higher Education «Luts'k Pedagogical institute» of the Volyn Regional Council.

**Scientific interests:** basics of pedagogical conflictology, organization of children's leisure activities.

**BUBIN Alla** – PhD in Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool Education in Municipal Institution of Higher Education «Luts'k Pedagogical institute» of the Volyn Regional Council.

**Scientific interests:** history of preschool pedagogy, preschool pedagogy.

*Стаття надійшла до редакції 08.03.2026 р.*

*Стаття прийнята до друку 23.03.2026 р.*

УДК 371.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-176-180

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

**ЗАВІТРЕНКО Артем** –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного

університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-5343>

e-mail: zavitrenkoartem@gmail.com

**РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ**

*У статті проведено аналіз стану основних моделей інклюзивної освіти в Німеччині, досвід реалізації інклюзивної освіти; розглянуто різні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами; висвітлено навчальні технології і стратегії в цій сфері; окреслено перспективи розвитку цього освітнього феномену. Аналіз освітніх систем різних країн в аспекті реалізації інклюзивних практик показує, що обов'язковою базою для здійснення інклюзивної освіти є система законодавчих актів, яка передбачає як декларацію необхідних прав і свобод, так і механізми їх забезпечення. У статті розкрито процес становлення і розвитку шкільної інклюзивної освіти у Німеччині. Актуальність розвитку інклюзивних процесів показано у контексті єдиної системи європейського освітнього простору. Шляхи розвитку інклюзії та інклюзивної освіти розглядаються з урахуванням історії та особливостей соціально-політичного та адміністративно-територіального устрою країни. Мета статті – аналіз особливостей розвитку шкільної інклюзивної освіти в умовах Німеччини та можливості використання конструктивних ідей німецького досвіду в галузі інклюзивної освіти в умовах України. Результати. Важливе місце у публікації займає короткий огляд процесу становлення спеціальної освіти у Німеччині від початку XVIII ст. до 80-х років XX ст., коли на зміну сегрегативному підходу у системі шкільної освіти прийшов інтегративний підхід, який зумовив тісну співпрацю між загальноосвітніми і спеціальними навчальними закладами з метою організації навчання та надання педагогічної допомоги дітям-підліткам з обмеженими можливостями, навчання яких у масовій школі не може бути ефективним без спеціальної допомоги. На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців авторами розкрито особливості організації навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти Німеччини, відзначені школи, які зразково організовують спільне навчання дітей з особливими потребами та звичайних дітей. Для прикладу висвітлено досвід роботи школи Erika-Mann-Schulein Berlin-Wedding, яка з 1998 року розвивається як «школа для всіх дітей», та початкової школи імені А. Флемінга, яка почала навчати дітей з обмеженими можливостями 45 років тому і використовує у своїй роботі елементи методики Марії Монтессорі. Відзначено успіхи Німеччини в упровадженні інклюзивного навчання як ефективної форми здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Заслужовує на увагу розробка теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти та система профорієнтаційної роботи для такої категорії дітей. Указано також окремі недоліки у роботі німецьких інклюзивних шкіл, зумовлені розривом між різними федеральними землями, цодо кількості дітей з особливими потребами, які відвідують загальноосвітні школи, недостатньо розвинутою інфраструктурою, не готовністю окремих педагогів тощо. У сформульованих висновках наголошено на можливості застосування окремих ідей досвіду ФРН у системі інклюзивної освіти в Україні, особливо тих, які відповідають*

загальноєвропейським тенденціям розвитку, та указано основні напрями подальших наукових досліджень цієї проблеми Розглянуто інклюзивність, котра реалізується відповідно до принципу «школа для всіх». Виокремлено найголовніші характеристики інклюзивної школи, ефективне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти; особлива атмосфера комфорту; наявність з боку міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою. Визначено основні механізми успішного й ефективного впровадження аналізованого процесу за кордоном: інклюзивний підхід як засадничий принцип організації базової освіти; створення інклюзивного освітнього середовища; розроблення сучасної Концепції розвитку інклюзивної освіти; оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів; використання в школах різних форм інклюзивного навчання; цілеспрямована співпраця із сім'єю дитини з ООП; усунення дискримінаційних бар'єрів – як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом.

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне суспільство, форми навчання, рівний доступ, європейська концепція освітньої інклюзії.

**ZAVITRENKO Artem** –

is a Postgraduate Student at the Department of Educational Sciences

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-5343>

e-mail: zavitrenkoartem@gmail.com

## DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION IN GERMANY

*The article analyzes the state of the main models of inclusive education in Germany and the experience of implementing inclusive education; considers various approaches to teaching children with special educational needs; highlights teaching technologies and strategies in this area; and outlines the prospects for the development of this educational phenomenon. An analysis of the educational systems of different countries in terms of the implementation of inclusive practices shows that a mandatory basis for the implementation of inclusive education is a system of legislative acts that provides for both a declaration of necessary rights and freedoms and mechanisms for their enforcement. The article reveals the process of formation and development of inclusive school education in Germany. The relevance of the development of inclusive processes is shown in the context of a unified European educational space. Ways of developing inclusion and inclusive education are considered taking into account the history and characteristics of the socio-political and administrative-territorial structure of the country. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of the development of inclusive school education in Germany and the possibility of using constructive ideas from German experience in the field of inclusive education in Ukraine. Results. An important part of the publication is a brief overview of the development of special education in Germany from the early 18th century to the 1980s, when the segregated approach in the school education system was replaced by an integrative approach, which led to close cooperation between general education and special educational institutions with the aim of organizing education and providing pedagogical assistance to children and adolescents with disabilities, whose education in mainstream schools cannot be effective without special assistance. Based on an analysis of the works of domestic and foreign scientists, the authors reveal the peculiarities of organizing the education of children with special needs in the context of inclusive education in Germany, noting schools that exemplarily organize the joint education of children with special needs and ordinary children. For example, the experience of the Erika-Mann-Schulein Berlin-Wedding school, which has been developing as a "school for all children" since 1998, and the A. Fleming Primary School, which began teaching children with disabilities 45 years ago and uses elements of Maria Montessori's methodology in its work, are highlighted. Germany's success in implementing inclusive education as an effective form of education for children with special educational needs is noted. The development of the theoretical and methodological foundations of inclusive education and the system of career guidance for this category of children deserves attention. It also points out some shortcomings in German inclusive schools, caused by differences between federal states in the number of kids with special needs attending mainstream schools, underdeveloped infrastructure, and some teachers not being ready for this. The conclusions emphasize the possibility of applying certain ideas from Germany's experience to the inclusive education system in Ukraine, especially those that correspond to general European development trends, and indicate the main directions for further scientific research on this issue. Inclusiveness, which is implemented in accordance with the principle of "school for all," is considered. The most important characteristics of an inclusive school are highlighted, including effective cooperation between general and special education teachers, a special atmosphere of comfort, and the presence of an internal system for managing inclusive education on the part of an interdisciplinary team. The main mechanisms for the successful and effective implementation of the analyzed process abroad are identified: an inclusive approach as a fundamental principle of basic education organization; the creation of an inclusive educational environment; the development of a modern Concept for the Development of Inclusive Education; the updating of educational programs for the professional training of students in pedagogical fields; the use of various forms of inclusive education in schools; targeted cooperation with the family of a child with SEN; elimination of discriminatory barriers – both in educational institutions and in society as a whole.*

**Key words:** children with special educational needs, inclusive education, inclusive society, forms of learning, equal access, European concept of educational inclusion.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сучасне суспільство характеризується посиленням гуманістичних тенденцій, прагненням до досягнення рівноправності всіх категорій громадян. Важливим аспектом створення гармонійно розвинутого суспільства є повноцінне включення в соціальне життя вразливих груп населення, які виступають як суб'єкти, нездатні увійти в значимі для їх соціалізації зв'язки та відносини у сформованих в суспільстві умовах.

Одним із фундаментальних завдань, що стоять перед вітчизняною наукою в сучасних умовах, є методологічне та інструментальне забезпечення розроблення і реалізації стратегії соціальної інклюзії осіб з обмеженими можливостями, що дає змогу мак-

симально враховувати особливості їхньої особистості. Водночас подолання труднощів сприяє посиленню співпраці та відкритого діалогу між країнами в пошуку й розробленні педагогічних стратегій ефективного реалізації інклюзивної освіти в освітньому процесі. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що сьогодні в Європі все яскравіше увиразнюються спільні тенденції до розвитку інклюзивної освіти дітей з ООП, незважаючи на багато відмінностей в її організації в закладах освіти. Зазначені чинники окреслюють проблему інклюзії не тільки у соціальний, а й людський вимір, пов'язаний з урахуванням потреб та інтересів конкретного індивіда, включеного в конкретне соціальне середовище,

що забезпечує його соціальне функціонування і розвиток [1].

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке би відповідало проблемам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. У разі потреби навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Важливі кроки при побудові інклюзивної освітньої моделі: адаптація та модифікація освітнього середовища, встановлення чітких правил, планування часу, індивідуалізація освітнього процесу (розробка індивідуальної програми навчання) [3].

**Мета статті** – проаналізувати досвід реалізації інклюзивної освіти в школах Німеччині.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нині в освіті триває пошук нових шляхів організації освіти дітей із особливими освітніми потребами. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі спостереження педагогів-практиків. Теоретичні основи інклюзивної освіти розроблені такими зарубіжними вченими, як M. Ainscow, D. Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crockat, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend тощо. Разом із тим науковці констатують проблеми в науковому розробленні та практичній реалізації інклюзивної освіти.

Проблема розвитку інклюзивної освіти, обґрунтування шляхів впровадження інклюзивного навчання, створення умов для забезпечення якісної освіти особам з особливими потребами стає предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Бондаря, Л. Байди, І. Білозерської, Л. Даниленко, К. Кольченко, А. Колупасової, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикєвої, П. Таланчука, В. Шинкаренко. Проблема інклюзивної освіти тісно пов'язана з новою парадигмою освіти, в основі якої лежить перехід до нових освітніх технологій. Інклюзивна освіта розглядається багатьма міжнародними організаціями як пріоритетний напрям розвитку національних систем освіти, тому що реалізація права громадян на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію є важливим чинником стійкого розвитку суспільства. Аналіз зарубіжної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розроблення теоретико-методичних основ інклюзивної освіти, серед яких: Д. Денплер, Т. Лорман, Ф. Амстронг, Б. Барбер, Г. Беккер, П. Бурдє, Дж. Девіс, К. Дженке, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі. Проблема інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями та доступу їх до освіти досліджувалася у працях вітчизняних учених: О. Безпалько, В. Льїна, А. Колупасової, Є. Мартинова, О. Мовчан, О. Полякової, О. Продіус, Т. Самсонова, О. Столяренко, В. Синьова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, Н. Шаповала, А. Шевцова.

Незважаючи на важливість й актуальність інклюзивної освіти, науковці констатують серйозні

проблеми в її науковому розробленні та практичній реалізації. Дані обставини визначили актуальність теми дослідження та необхідність пошуку нових механізмів впливу на активізацію розвитку інклюзивної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Актуальність проблеми зумовлена сумою соціально-освітніх, економічних та глобальних факторів, які підкреслюють необхідність адаптації дітей з особливими освітніми потребами. в галузі інклюзивної освіти закордоном охоплюють контекст тих соціальних і правових змін, які відбулися в освітній політиці країн, де інклюзія дітей з особливостями розвитку досить давно стала успішною й стійкою практикою. Передовсім інклюзивна освіта розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі та поваги відмінностей між людьми, боротьби з дискримінацією і ліберально-демократичних реформ.

Зазначимо, що освітою в Німеччині опікується не загальнодержавне міністерство, а кожна окрема федеральна земля. Децентралізована система управління в освіті Німеччини – це складний механізм взаємодії федерації, земель і громад (місцевих органів влади). Конституційне право верховенства належить землям. Федерація обмежена законодавчою і фінансовою компетентністю. Зарубіжні вчені виокремлюють три моделі інклюзивної освіти: консервативну, ліберальну та соціал-демократичну, притаманні конкретним розвиненим країнам. Наповнення навчально-методичних програм, критерії оцінювання знань, кількість і спеціалізація освітніх закладів – усе це вирішується на місцевому рівні. Наприклад, у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія ще 2005 року ухвалили закон «Про освіту», в якому гарантоване право кожної дитини на здобуття середньої освіти. Але реальні зміни в школах цього регіону почали втілювати лише через 4 роки.

У 2009 році Німеччина ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, і тоді всі федеральні землі країни ухвалили закон, за яким кожна школа має бути інклюзивною. Офіційної статистики, чи відповідають навчальні заклади вимогам для комфортного навчання дітей з особливими освітніми потребами, немає. Немає в Німеччині і єдиної загальнонаціональної програми чи курсу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це питання також вирішує окремо кожна федеральна земля. У 2015 році на спільній конференції міністри освіти і культури німецьких земель підготували загальну «Рекомендацію для педагогів з охоплення різноманітності». У документі наголошується, що кожна школа має скоординувати навчальну програму відповідно до принципів інклюзивної освіти. А саме: виділяти більше навчальних годин на практичні заняття, розробити нові формати оцінювання компетентності. А також – посилювати підготовку вчителів і захочувати їх до обміну досвідом.

Загалом, згідно з даними Bertelsmann Foundation, у Німеччині станом на 2015 рік 31,4% дітей з особливими освітніми потребами відвідували звичайні школи. Для порівняння, у 2008-2009 роках до звичайних шкіл ходили 18,4% таких дітей. Загалом ількість школярів з 1 до 10 класу в 2016/2017 навчальному році становила 7,33 мільйона. З них 523,81 тисяча – це діти з особливими освітніми

потребами. 318 тисяч школярів відвідували спеціалізовані школи і 205,81 – ходили до звичайних шкіл. Форму навчання дитини обирають батьки після того, як отримують рекомендації від шкільного лікаря. У складних випадках необхідно отримати рекомендації від Шкільного психологічного центру, інших спеціалістів. Вибір форми навчання можливий у будь-який час. Нерідко дитина з особливими освітніми потребами спочатку відвідує загальну початкову школу, а потім у середніх класах переходить до спеціальної. Цей перехід відбувається не лише через труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, але передусім тому, що в середній школі дитина не знаходить собі товаришів. Інша проблема – суттєвий розрив між різними федеральними землями й містами Німеччини. Наприклад, в автономних містах Гамбург, Бремен і в землі Берлін 68,5% дітей з особливими освітніми потребами відвідують загальні дитячі садочки, 59,1% – ходять до початкових шкіл, 54,5% – до старшої школи. А в таких землях як Гессен і Нижня Саксонія кількість дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах становить менше 24%.

Фахівці відзначали неготовність до змін суспільства загалом. Кожен другий опитаний фахівцями Bertelsmann Foundation вважає, що школярі без фізичних і ментальних порушень, які навчаються в інклюзивних школах, демонструють нижчий рівень знань, порівняно з ровесниками зі звичайних шкіл. При кожній школі є шкільна кар'єрна рада, яка не лише допомагає у визначенні з навчальними предметами, але й консультує, коли постає питання вибору професії. Школи активно співпрацюють з агенціями з працевлаштування (Agenturen für Arbeit), які натомість пропонують послуги кар'єрних інформаційних центрів (Berufsinformationszentren). У німецьких школах активно практикують позанавчальні активності. До прикладу, кожен клас наприкінці навчального року їде в подорож. Тривалість мандрівки залежить від віку дітей – від одного дня до двох тижнів. Неформальне спілкування та вирішення побутових проблем згуртовує дітей краще, ніж під час навчання у школі. У Німеччині за підтримки уряду, благодійних фондів, неурядових організацій і волонтерів люди з інвалідністю – затребувані працівники. Їх працевлаштовують на соціальних підприємствах – здебільшого майстернях. Невеликий відсоток потрапляє на первинний ринок праці. Держава керується принципом, що «потрібно допомагати людям з інвалідністю, щоб згодом вони могли самі собі давати раду».

Консервативний устрій Німеччини передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів. У Німеччині інклюзивна освіта здійснюється в межах загальної освіти, за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку. [7, с. 271].

Місцеві органи освіти у Німеччині уповноважені керувати навчанням дітей з ООП і відповідати за нього. Зокрема, місцеві органи освіти звертають пильну увагу на організацію дітям з ООП спеціальної підтримки й допомоги у закладах загальної середньої освіти, а також на вибір педагогів, безперервне підвищення їхньої кваліфікації, посилення взаємодії з батьками дітей цієї категорії. Ці відомства надають школам відносну самостійність у виборі педагогічних підходів до організації інклюзивної освіти і проводять

моніторинг та систематичний контроль його ефективності відповідно до цілей національної та світової систем освіти [4, с. 56].

Інформаційним супроводом батьків можна вважати прийнятий у кожній школі обов'язків правовий документ – «Освітня політика стосовно дітей з ООП», спрямований на підвищення якості інклюзивного процесу. Він увиразнює завдання і принципи інклюзивної освіти, а також наголошує насамперед на забезпеченні підтримки й допомоги дітям з ООП; специфіку включення дітей в інклюзивний освітній простір; обґрунтовує посадові обов'язки членів педагогічного колективу; критерії оцінювання дітей і моніторингу їхніх досягнень; роль залучених фахівців, батьків. Поряд із цим «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає варіанти розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками.

Зарубіжні дослідники особливо наголошують на успішному досвіді щодо процесів децентралізації [8]. Реформи в її системі освіти протягом понад 25 років із метою забезпечення соціальної інтеграції дітей з ООП зумовили децентралізацію шведської освіти, що має добре розроблену модель управління. Кожна школа Швеції діє відповідно до єдиної мети – забезпечення рівного права всім дітям на здобуття освіти [11]. Однак у деяких країнах освітня інклюзія починає тільки розвиватися, з огляду на низку чинників, які перешкоджають її становленню. Так, наприклад, у Бельгії реалізація інклюзивної освіти дітей з ООП здійснюється повільно і в умовах глобальних суперечностей, багато в чому спричинених глибоко вкоріненим жорстким підходом до розмежування спеціальної та загальної освіти [1, с. 292].

Упродовж вивчення закордонного досвіду освітньої інклюзії виокремлено п'ять моделей надання підтримки педагогам і дітям з ООП, а саме: 1) командна: вузькоспеціалізований фахівець надає підтримку групі педагогів загальної освіти, розширюючи їх знання про специфіку роботи серед дітей з ООП, допомагаючи їм у модифікації прийомів і методів розвитку їхніх соціальних; 2) комунікативних і навчальних компетентностей та з підвищення адаптації цих дітей до інклюзивної освіти; консультаційна: педагог вузької спеціалізації проводить консультації з учителями-предметниками; 3) співпраці педагогів: педагоги загальної та спеціальної освіти працюють разом у загальноосвітньому класі, надаючи необхідну підтримку всім дітям під час уроків та позакласних заходів; 4) паралельного навчання: спеціальні педагоги реалізують підтримку дітям з ООП індивідуально в спеціальному класі – «ресурсній кімнаті» в загальноосвітній школі або в малих групах; 5) «кооперативного навчання»: це комбінована модель підтримки всіх дітей упродовж інклюзивної освіти, заснована на принципах поділу загальної відповідальності за результати й відкритого діалогу.

Спеціальні педагоги можуть бути штатними працівниками у закладах загальної середньої освіти або запрошеними зі спеціальних центрів підтримки чи спеціальних шкіл [13]. Моделі інклюзивного кооперативного навчання є найбільш цінною, оскільки, по-перше, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб дітей з ООП у загальноосвітньому класі; по-друге, забезпечує допомогу і підтримку означеним дітям з боку двох педагогів. спрямованість

педагогів спеціальної і загальної освіти на досягнення успіху під час інклюзивного навчання сприяє вдосконаленню професійної майстерності та актуалізації їхніх професійних знань і навичок. Спеціальні педагоги мають глибокі знання про специфіку розвитку дітей з ООП, тоді як педагоги загальної освіти – про навчальні програми різних предметних галузей. Їхня співпраця дає змогу модифікувати загальноосвітні програми й адаптувати методи навчання відповідно до освітніх потреб дітей з порушеннями.

Ознайомившись із європейським досвідом організації освіти дітей з ООП було виявлено проблему, типову для багатьох країн. Наприклад, загальноприйнятний у них термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей, які відчувають будь-які труднощі. Це поняття досить широке й унеможливає категоризацію ненормотипових дітей, їх стигматизацію і маргіналізацію. Попередня процедура оцінки й діагностики особливих освітніх потреб дітей проводиться з метою з'ясування природи їхніх труднощів і на цій основі визначення перешкод активному включенню означених дітей до загального освітнього процесу. Такий підхід має підтримати увесь педагогічний колектив школи, яка реалізує концепцію інклюзивної освіти, орієнтованої на створення безбар'єрного середовища як найбільш сприятливого для розвитку всіх дітей.

На думку більшості зарубіжних фахівців, які вважають, що успіх інклюзії багато в чому залежить від грамотного використання цілого комплексу педагогічних і психологічних ресурсів. В їх число входять професійна компетентність інклюзивних педагогів; реорганізація системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів; ставлення до феномену інвалідності у педагогів і дітей із нормативним розвитком і його вплив на продуктивність інклюзивного навчання; зміна структури навчальних планів і простору в класі з метою задоволення потреб усіх категорій дітей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Таким чином, характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, рівня й діапазону їхніх освітніх потреб.

Проведений аналіз показує, що успішність розвитку інклюзивної освіти залежить від загальних чинників, які визначають низку таких актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки завдань: посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; підвищення якості співпраці з батьками як провідного її механізму; систематичне підвищення кваліфікації всіх осіб, причетних до неї; оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів. Подальшого дослідження потребує вивчення механізмів для впровадження нових форм інклюзивного навчання дітей з ООП.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Корнеева О. В. Інклюзивне навчання як основа розвитку особистості учня з особливими потребами. *Педагогічні науки*. 2019. № 12(4). С. 15–22.
2. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ : «А.С.К.», 2011. 308 с.
3. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. Vol. 12 (3). P. 14–17.
4. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. *CSIE*. 2006. P. 21.
5. Florian I., Pullin D. Defining difference. In McLaughlin M., Rouse M. (eds). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. London and New York : Routledge. 2000. P. 56.
6. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Columbus, OH : Merrill Publishing Company. 2007. 234 p.

#### REFERENCES

1. Korneeva, O. V. (2019). Inklyuzivne navchannya yak osnova rozvytku osobystosti uchnya z osoblyvymy potrebamy [Inclusive education as a foundation for the development of the personality of a student with special needs]. *Pedahohichni nauky*. (12)4. S. 15–22. [in Ukrainian]
2. Kolupayeva, A. (2011). *Osnovy inklyuzivnoyi osvity: navchalno-metodychnyy posibnyk* [Fundamentals of Inclusive Education: A Teaching and Methodological Guide]. Kyiv: «A.S.K.». 308 s. [in Ukrainian]
3. Anjali, J., Quist, C. (2012). Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. Vol. 12 (3). P. 14–17. [in English]
4. Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. *CSIE*. P. 21. [in English]
5. Florian, I., Pullin, D. (2000). Defining difference. In McLaughlin M., Rouse M. (eds). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. London and New York : Routledge. P. 56. [in English]
6. Friend, M., Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Columbus, OH : Merrill Publishing Company. 234 p. [in English]

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**ЗАВІТРЕНКО Артем** – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

**Наукові інтереси:** інклюзивна освіта в європейському контексті: порівняльний аналіз системи підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**ZAVITRENKO Artem** – is a Postgraduate Student at the Department of Educational Sciences Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

**Scientific interests:** Inclusive education in the European context: a comparative analysis of the support system for students with special educational needs.

*Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.  
Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.*