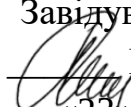


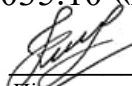
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра прикладної лінгвістики

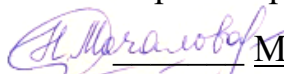
«Допущена до захисту»
Завідувач кафедри
 Ніна Філіпова
«23» червня 2026 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
на тему:
«Створення електронного посібника з методики викладання англійської мови: “Методи і прийоми роботи при навчанні англійської мови дітей в умовах інклюзії в молодшій школі”»

Виконала: студентка групи 4721
Спеціальності 035 Філологія, спеціалізації
035.10 «Прикладна лінгвістика»

 Дроздова К. О.
Підпис ПІБ

Керівник роботи:

 Мочалова Н. С.
Підпис ПІБ

Миколаїв – 2026 р.

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ ІМЕНІ АДМІРАЛА
МАКАРОВА**

Філологічний факультет

Кафедра прикладної лінгвістики

Спеціальність 035 «Філологія» спеціалізація 035.10 «Прикладна лінгвістика»

Галузі знань 03 Гуманітарні науки

Освітня програма ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА

Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми

Данильчук О. М.

(підпис)

«23» червня 2026 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти**

Студентці Дроздовій Ксенії Олексіївні

(Прізвище, ім'я, по батькові)

Тема роботи: Створення електронного посібника з методики викладання англійської мови: «Методи і прийоми роботи при навчанні англійської мови дітей в умовах інклюзії в молодшій школі» / Developing of an electronic manual on the English teaching methodology: “Methods and techniques for teaching English to children in conditions of inclusion in primary school”

Керівник роботи доцент НУК, ст. викладач Мочалова Наталія Степанівна

ПІБ керівника, науковий ступінь, посада

Затверджені наказом ректора № 216-УЧ від « 03» березня 2026 року

1. Термін подання роботи: « 18» червня 2026 року.

2. Вихідні дані по роботі: Випускова бакалаврська кваліфікаційна робота на тему: Створення електронного посібника з методики викладання англійської мови: «Методи і прийоми роботи при навчанні англійської мови дітей в умовах інклюзії в молодшій школі» / К. О. Дроздова // НУК . – Миколаїв : 2026. 112 – С.

3. Перелік питань, що підлягають розробці (найменування розділів)

- Теоретичні засади дослідження проблеми навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами ;
- Практичні аспекти навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами;
- Розробка електронного посібника.

4. Перелік презентаційних матеріалів: презентаційний файл: Створення електронного посібника з методики викладання англійської мови: «Методи і прийоми роботи при навчанні англійської мови дітей в умовах інклюзії в молодшій школі» (складається з 22 слайдів, містить 5 схем); демонстраційний файл з прикладною розробкою електронного посібника.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Мочалова Н.С., ст. викладач, доцент НУК	10.09.25	10.12.25
2	Мочалова Н.С., ст. викладач, доцент НУК	20.12.25	10.03.26
3	Мочалова Н.С., ст. викладач, доцент НУК	10.02.26	10.05.26

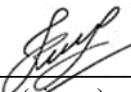
6. Дата видачі завдання «10» вересня 2025 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Номер	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір і теми випускної кваліфікаційної роботи, укладання бібліографії за обраною темою; опрацювання наукової і навчальної літератури за обраною темою	04.09.2025	виконано
2.	Укладання плану-проспекту роботи.	15.09.25	виконано
3.	Збирання, аналіз, систематизація фактичного матеріалу до досліджуваної теми	15.10.25	виконано
4.	Написання тексту «Вступу»	30.10.25	виконано
5.	Написання тексту 1 розділу	15.12.25	виконано
6.	Написання тексту 2 розділу	01.03.26	виконано
7.	Написання тексту 3 розділу і загальних «Висновків»	01.05.26	виконано
8.	Подання чернетки повного тексту роботи керівникові. Доопрацювання тексту роботу згідно з зауваженнями керівника	15.05.26	виконано
9.	Попередній захист випускної кваліфікаційної роботи	08.06.26	виконано
10.	Доопрацювання повного тексту, подання оформленої за чинними вимогами	15.06.26	виконано

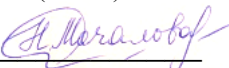
	випускної кваліфікаційної роботи на кафедрі прикладної лінгвістики		
11.	Отримання відгуку керівника	17.06.26	виконано
12.	Отримання рецензії	17.06.26	виконано
13.	Подання повного пакету документів, що супроводжують дипломну роботу	17.06.26	виконано
14.	Отримання допуску випускної кваліфікаційної роботи до захисту	18.06.26	виконано

Студент


(підпис)

Ксенія ДРОЗДОВА
(ім'я, прізвище)

Керівник роботи


(підпис)

Наталія МОЧАЛОВА
(ім'я, прізвище)

АНОТАЦІЯ

Дроздова К. О. Створення електронного посібника з методики викладання англійської мови: “Методи і прийоми роботи при навчанні англійської мови дітей в умовах інклюзії в молодшій школі”

Дипломна робота присвячена створенню електронного навчально-методичного посібника для вчителів та асистентів англійської мови, які працюють в інклюзивних класах молодшої школи. Основною метою цього посібника є розробка методів, прийомів навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та тимчасовими освітніми потребами (ТОП), спричиненими війною, та забезпечення педагогів практичним інструментарієм для роботи в інклюзивному середовищі. Розроблений посібник поєднує теоретичні матеріали, методичні рекомендації, адаптовані методи навчання та практичні вправи. Ефективність запропонованої методики оцінюється через аналіз 11 кейсів дітей з різними категоріями ООП та результати анкетування асистентів учителів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, тимчасові освітні потреби, методи навчання, англійська мова, молодша школа.

SUMMARY

Drozdova K. O. Developing of an electronic manual on the English teaching methodology: “Methods and techniques for teaching English to children in conditions of inclusion in primary school”

The diploma work is devoted to the creation of an electronic educational and methodological manual for English language teachers and teacher's assistants working in inclusive primary school classrooms. The main goal of this manual is to develop methods and techniques for teaching English to children with special educational needs (SEN) and temporary educational needs (TEN) caused by the war, and to provide teachers with practical tools for working in an inclusive environment. The developed manual combines theoretical materials, methodological recommendations, adapted teaching methods and

practical exercises. The effectiveness of the proposed methodology is assessed through the analysis of 11 cases of children with different categories of SEN and the results of a survey of teacher's assistants.

Keywords: inclusive education, special educational needs, temporary educational needs, teaching methods, English language, primary school.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	8
1.1. Концептуалізація поняття «інклюзія» в освітньому дискурсі.....	8
1.2. Підходи до класифікації осіб з особливими освітніми потребами.....	13
1.3. Війна як чинник формування тимчасових освітніх потреб у дітей.....	19
1.4. Стан наукової розробленості методів навчання англійської мови учнів з особливими освітніми потребами.....	22
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	26
2.1. Аналіз практичних кейсів навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	26
2.2. Методичні рекомендації для вчителя англійської мови щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	33
2.2.1. Методичні рекомендації для роботи з учнями з розладом аутистичного спектра.....	33
2.2.2. Методичні рекомендації для роботи з учнями з тимчасовими освітніми потребами, спричиненими війною.....	35
2.2.3. Методичні рекомендації для роботи з учнями з порушеннями фізичного розвитку.....	36
2.2.4. Методичні рекомендації для роботи з учнями із затримкою психічного розвитку.....	37
2.2.5. Методичні рекомендації для роботи з учнями з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю.....	38
2.2.6. Методичні рекомендації для роботи з учнями із загальним недорозвиненням мовлення та порушеннями розвитку мовлення.....	39

2.3.	Методи і прийоми навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами.....	41
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА		52
3.1.	Електронний посібник як засіб методичної підтримки вчителя англійської мови.....	52
3.2.	Етапи створення електронного посібника.....	54
ВИСНОВКИ		63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		67
ДОДАТКИ		70
	Додаток А.....	70
	Додаток Б.....	72
	Додаток В.....	86
	Додаток Г.....	97
	Додаток І.....	98
	Додаток Д.....	104

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ТОП – тимчасові освітні потреби

ВПО – внутрішньо переміщені особи

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ЛО – лексичні одиниці

ВСТУП

Проблематика навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як один із ключових напрямів сучасної інклюзивної освіти постійно перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. В українській педагогічній науці до цього феномену вже звернулися такі дослідники, як О. Казачінер, А. Колупасва, Л. Міщик, Ю. Найда, Н. Софій, М. Швед, Т. Сак, О. Таранченко, М. Чайковський та ін., а також зарубіжні учені – Т. Бут, А. Бауер, М. Ейнскоу, С. Коул. У працях зазначених науковців проблема інклюзії студіювалася в різних аспектах, зокрема концептуальному (Л. Міщик, Ю. Найда, Н. Софій,), класифікаційному (А. Бауер, А. Колупасва, Т. Шеа,), аксіологічному (Т. Бут, М. Ейнскоу). Однак розвідки, присвячені комплексному дослідженню методів і прийомів навчання англійської мови дітей з ООП в умовах молодшої школи з урахуванням воєнного чинника, лише починають з'являтися, що й указує на **актуальність** обраної теми.

Актуальність дипломного дослідження зумовлюється потребою в комплексному аналізі методів і прийомів навчання учнів молодшої школи з особливими та тимчасовими освітніми потребами, зокрема через узагальнення практичного досвіду вчителів та асистентів, розроблення відповідного методичного інструментарію та його представлення у форматі електронного посібника.

Об'єктом дослідження обрано освітній процес дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі молодшої школи, а **предметом** – методи і прийоми навчання англійської мови в інклюзивному середовищі.

Джерельною базою послужили результати анонімного анкетування 11 асистентів учителів та вчителів англійської мови.

Фактичний матеріал налічує 11 кейсів дітей молодшого шкільного віку (6–10 років).

Мета дослідження – розробити електронний посібник з методики навчання англійської мови в інклюзивному класі молодшої школи (з урахуванням потреб

дітей з ООП та ТОП), який містить адаптовані методи, прийоми та рекомендації для фронтальної роботи з усім класом.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання низки **завдань**, зокрема таких:

- 1) висвітлити сутність поняття «інклюзія» в сучасному освітньому дискурсі;
- 2) систематизувати основні підходи до класифікації осіб з особливими освітніми потребами;
- 3) з'ясувати вплив воєнного чинника на формування тимчасових освітніх потреб у дітей;
- 4) окреслити стан наукової розробленості методів навчання англійської мови учнів з особливими освітніми потребами;
- 5) виокремити системні та індивідуальні чинники, що впливають на навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- 6) запропонувати методичні рекомендації та методи навчання англійської мови в інклюзивному середовищі;
- 7) розробити електронний посібник з методики навчання англійської мови.

Методологія дослідження становить собою комплекс загальнонаукових, спеціальних лінгвістичних методів та методів інших наук, інтегрованих для розв'язання завдань. Першу групу формують **загальнонаукові методи**, серед яких у роботі використано насамперед *описовий метод (спостереження, інтерпретацію, класифікацію, узагальнення)*, а також *методи аналізу, синтезу та абстрагування*, що в цілому прислужилися у висвітленні теоретичних положень пропонованої розвідки, їхній структуризації, систематизації зібраного фактичного матеріалу, формулюванні дефініцій операційних понять і висновкових тез. Завдяки *методу класифікації* здійснено типологію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) за нозологічними групами та систематизовано методичний інструментарій

навчання англійської мови в інклюзивному середовищі. *Метод абстрагування* уможливив зосередження уваги на визначальних властивостях інклюзивного навчального процесу, абстрагуючись від другорядних характеристик окремих випадків.

Другу групу складають *спеціальні лінгвістичні методи*, з поміж яких *метод анкетування*, застосовуваний у соціолінгвістиці, уможливив проведення анонімного опитування асистентів учителів та вчителів англійської мови, які здійснюють супровід дітей з ООП у навчальних закладах України та Угорщини, та отримання первинних емпіричних даних про практики роботи з учнями різних нозологічних груп. Застосування *функційного методу з його методикою контекстуально-інтерпретаційного аналізу* прислужилося для пояснення механізмів адаптації навчального процесу в інклюзивному класі з урахуванням комунікативної мети вчителя та дискурсивного контексту.

Третю групу формують *методи інших наук*. *Метод кількісних підрахунків*, запозичений зі статистики, прислужився визначенню загальної динаміки поширеності системних та індивідуальних чинників, що впливають на навчання дітей з ООП, а також обробці цифрових даних, отриманих у ході анкетування, та побудові таблиць. *Метод комп'ютерного моделювання з методикою конструктора*, запозичений із галузі основ програмування, безпосередньо застосовано для розробки електронного посібника з методики викладання англійської мови: конструювання його структури, наповнення теоретичним і практичним контентом, забезпечення навігації та тестування функціональності.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в ній *вперше* виокремлено категорію «тимчасові освітні потреби (ТОП), спричинені війною», як самостійний різновид освітніх потреб дітей молодшого шкільного віку, що виникає внаслідок дії травматичних чинників збройного конфлікту. Крім того, на основі аналізу 11 кейсів складено та емпірично верифіковано перелік системних та індивідуальних

чинників, що реально впливають на навчання англійської мови дітей з ООП та ТОП в інклюзивному класі.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що представлені в ньому теоретичні узагальнення та висновки є певним внеском у розвиток методики викладання іноземних мов та педагогіки інклюзивної освіти, зокрема у сфері вивчення особливостей навчання дітей з ООП в умовах воєнного часу.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблений електронний посібник та методичні рекомендації можуть бути використані вчителями англійської мови молодшої школи, асистентами вчителя й фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів у практичній роботі з дітьми з ООП. Матеріали дослідження також можуть слугувати підґрунтям для написання рефератів і кваліфікаційних робіт студентами філологічних та педагогічних спеціальностей.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи висвітлені в таких публікаціях:

1. Дроздова К. О. Проблема концептуалізації поняття «інклюзія» в освітньому дискурсі // Прикладна лінгвістика – 2026: проблеми і рішення : матеріали XXII всеукр. наук.-метод. конференції молодих науковців / відп. за вип. Н. М. Філіппова. – Миколаїв : НУК, 2026. – С. 47–49.
2. Дроздова К. О. Діти з тимчасовими освітніми потребами як нова категорія, детермінована війною // Актуальні напрями досліджень молодих учених в іншомовному просторі : зб. матеріалів XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, магістрів, аспірантів (Житомир, 23 квітня 2026 р.). – Житомир : Житомирська політехніка, 2026. – С. 31–33.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів (перший розділ містить чотири підрозділи, другий – три підрозділи, третій – два підрозділи), висновків, списку використаних джерел (25 позицій) та п'ятих додатків. Повний обсяг роботи – 112 сторінок, із них основного тексту – 63 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Концептуалізація поняття «інклюзія» в освітньому дискурсі

На сучасному етапі розвитку освітньої парадигми проблематика впровадження інклюзивної освіти набуває особливої актуальності та посідає чільне місце в науковому дискурсі України й світу.

Теоретична рефлексія феномена інклюзії розгортається в межах різних наукових традицій і представлена у працях українських дослідників – О. Казачінер, В. Бойка, А. Колупаєвої, Л. Міщик, Ю. Найди, Н. Софій, М. Швед, Т. Сак, О. Таранченко, М. Чайковського та ін., а також у доробку зарубіжних учених, серед яких Т. Бут, Дж. Браун, А. Бауер, М. Ейнскоу, С. Коул, М. Мадж. Однак, попри значний корпус педагогічних, психологічних та соціологічних праць, аналіз наукових розвідок свідчить про відсутність єдиної термінологічної бази, що ускладнює досягнення консенсусу щодо змістового наповнення поняття.

У пошуках спільного концептуального ядра, що стоїть за різними трактуваннями, доцільно звернутися до генезису терміна. Слово «інклюзія» сходить до латинського *inclusio* («замикання»), похідного від дієслова *includere* (*in* – «усередину» + *cludere* – «закривати») [22]. Згідно з цим, первісне значення лексеми мало чітко виражену обмежувально-фізичну конотацію. Проте, адаптувавшись в англійському мовному просторі в XVI ст., воно втратило цей відтінок, набувши ключового значення процесу: «акту включення до складу» [22]. Таким чином, семантичне ядро терміна переорієнтувалося з ідеї меж та ізоляції на ідею цілеспрямованого об'єднання.

Емпірична верифікація частотності функціонування досліджуваного концепту в західноєвропейському науковому та лінгвістичному просторі, здійснена за

допомогою інструментарію корпусної лінгвістики (зокрема, ресурсу Google Books Ngram Viewer), засвідчує наявність стійкої тенденції до зростання лексеми *inclusion*. Якщо впродовж 1960–1980-х років зафіксовано лінійне та помірне збільшення індексу вживання зазначеної номінації, то межа XX–XXI століть маркується різким стрибком із досягненням пікових показників у період 2010–2020-х років (рис. 1.1) [21].

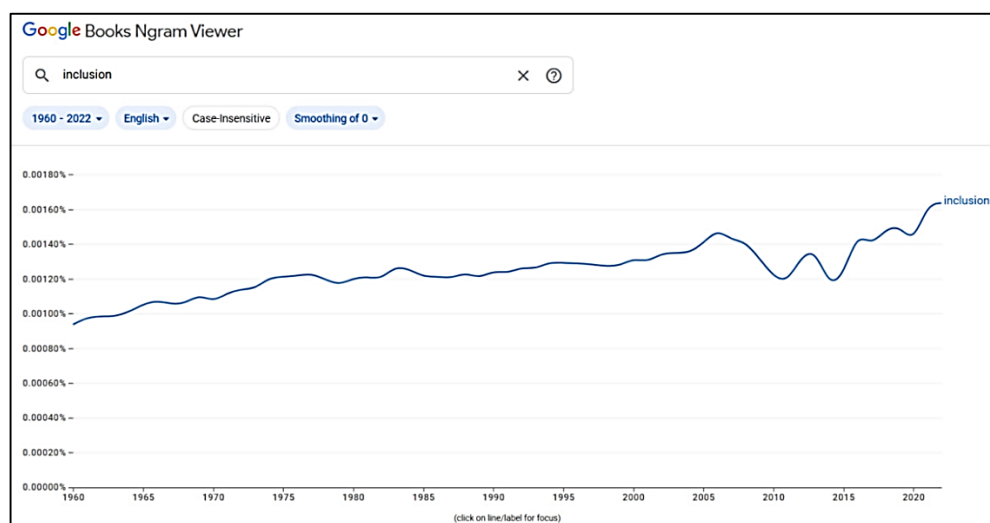


Рис.1.1 Частотність функціонування лексеми inclusion в англomовному письмовому дискурсі

На думку дослідників, цей кількісний стрибок прямо корелює із фундаментальними зрушеннями в гуманітарній парадигмі та суспільних цінностях. Ідеться, перш за все, про інтенсифікацію міжнародних дискусій про права людини в системі освіти, поступове впровадження інклюзивних принципів, а також затвердження ключових міжнародних документів:

- Загальна декларація прав людини (1948 р.);
- Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.);
- Конвенція про права дитини (1989 р.);
- Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990 р.);

- Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993 р.);
- Саламанська декларація і План дій (1994 р.);
- Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.);
- Дакарські рамки дій (2000 р.);
- Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.);
- Інчхонська декларація (2015 р.).

Важливо підкреслити, що ця глобальна тенденція знайшла безпосереднє відображення й у вітчизняному нормативно-правовому полі. Його ключовими маркерами стали:

- внесення змін до Закону України «Про загальну середню освіту» (№2442-VI від 6 липня 2010 р.);
- наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (№912 від 1 жовтня 2010 р.);
- постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (№872 від 15 серпня 2011 р.);
- зміни, внесені до Закону України «Про освіту» (№2145-VII від 5 вересня 2017 р.);
- старт реформи Нової української школи (ухвалено рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016 р.), яка актуалізувала питання доступності, рівності та якості освіти для всіх здобувачів.

Як свідчить аналіз наукових джерел, офіційне закріплення терміна «інклюзія» в освітній політиці відбулося з прийняттям Саламанської декларації (1994) про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. Згідно з цим документом, кожна дитина має основне право на

освіту і повинна мати можливість отримувати та підтримувати прийнятний рівень знань; кожен здобувач освіти має унікальні особливості, інтереси, здібності, навчальні потреби і, відповідно, варто розробляти освітню систему таким чином, щоб брати до уваги широке різноманіття цих характеристик [11].

У зв'язку з тим, що увага з боку наукової спільноти до поняття «інклюзія» стрімко зростала, за ним закріпилося чимало дефініцій. Так, наприклад, Л. Міщик пропонує під терміном «інклюзія» розуміти процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та в різних програмах [6, с. 139]. Концептуально значущим у межах цього визначення постає те, що воно не лише фіксує процесуальний і динамічний характер інклюзії, але й конкретизує її сутність. На відміну від розуміння цього феномену як фізичної присутності, дослідниця акцентує увагу на якісному параметрі – збільшенні ступеня участі дитини, що, безсумнівно, передбачає трансформацію її взаємодії із соціумом.

Аналогічний погляд, що інтегрує політичний, процесуальний та соціальний аспекти, фіксуємо у працях Н. Софій та Ю. Найди, які трактують інклюзію як політику й перманентний процес забезпечення розширених можливостей у навчанні та соціокультурній діяльності для всього дитячого контингенту [12, с. 128].

На думку А. Колупаєвої, інклюзія – це об'єднана освітня система із наданням якісних послуг, яка передбачає повне залучення дітей з відмінними здібностями в усі аспекти шкільної освіти, доступні для інших дітей [3, с. 256].

Дещо ширше інтерпретує обсяг поняття З. Шевців. Згідно з її концепцією, інклюзія має охоплювати залучення до освітнього процесу не лише дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й тих, хто володіє іншими відмінностями, несхожістю, унікальністю, неповторністю [15, с. 44]. Таке розуміння знаменує відхід від вузько-медичної парадигми і актуалізує питання розмаїття, що цілком відповідає сучасній філософії інклюзивної освіти.

Т. Бут та М. Ейнскоу розуміють під інклюзією неперервний процес, спрямований на залучення індивідів, створення відкритих систем і середовищ на основі принципу максимальної участі та пропагування інклюзивних цінностей [18]. Актуальність цього визначення вбачаємо в тому, що воно репрезентує інклюзію як цілісний феномен, який інтегрує структурно-функціональний та аксіологічний виміри. Це дає підстави розглядати інклюзію не як додатковий елемент, а як невіддільну характеристику освітнього процесу.

Важливе концептуальне розширення пропонує В. Бойко, який виокремлює в освітньому аспекті інклюзії два вектори. Перший полягає в підвищенні рівня освіченості всіх членів суспільства в результаті повної доступності кожного громадянина до освітніх послуг. Другий вектор, за словами дослідника, полягає у сприянні подоланню соціальної ізоляції осіб з обмеженими можливостями [1, с. 2].

У міжнародному контексті ЮНЕСКО тлумачить інклюзію як підхід, що «динамічно розвивається, полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання» [7, с. 61].

Узагальнюючи викладені теоретичні положення, констатуємо, що концепт «інклюзія» кваліфікується як багатовимірний феномен, функційне розгортання якого відбувається на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- процесуальному (перманентний пошук стратегій задоволення індивідуальних потреб усіх суб'єктів навчання);
- праксеологічному (комплексна діагностика, визначення бар'єрів та їх подолання);
- функційному, який інтегрує три фундаментальні категорії: доступність (забезпечення права навчання в закладі загальної середньої освіти та створення необхідних для цього умов), залученість (якісний досвід, набутий в процесі навчання) та досягнення (результат навчання) [17].

У межах нашого дослідження найбільш релевантною постає концептуальна модель Т. Бута та М. Ейнскоу, оскільки найповніше розкриває сутність поняття «інклюзія». Також вважаємо, що опертя на це визначення посприє вирішенню провідного завдання нашої роботи, пов'язаного з проєктуванням методичного інструментарію для формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами.

Додамо, що обрані нами дефініції для подальшої дослідницької експлуатації також сприяють і чіткому розмежуванню поняття «інклюзія» та часто (помилково) ототожнюваного з ним поняття «інтеграція», хоча в науковій літературі наводилася низка аргументів на користь такого ототожнення. Зокрема, про це детально йдеться в працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, І. Кузавої, В. Шевченка.

1.2. Підходи до класифікації осіб з особливими освітніми потребами

Упродовж тривалого часу в суспільній думці та науковому дискурсі домінували поняття / категорії «інваліди», «аномальні особи», «дефективні», «діти з вадами», «діти з відхиленнями» як офіційні термінологічні стандарти. Однак із позиції сучасної гуманістичної психології вищеназвані лексеми є некоректними, оскільки нівелюють індивідуальність, потенціал та потреби особистості, тим самим провокуючи стигматизацію.

Уведення дефініції «особливі освітні потреби» (ООП) (*special educational needs*) до наукового обігу датується 1978 роком і пов'язується з оприлюдненням у Лондоні доповіді Комітету з питань освіти дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я (т. зв. доповідь М. Ворнок) [25]. Подальша його інституалізація в міжнародному освітньому дискурсі відбулася завдяки Саламанській декларації (1994 р.), яка закріпила розширене тлумачення цього поняття. Згідно з положеннями цього документа, категорія осіб з ООП охоплює всіх дітей та молодь, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов'язаних з навчанням [11].

До українського законодавства цей термін було офіційно інкорпоровано з моменту прийняття Закону України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Відповідно до статті 23-1, якою було доповнено базовий нормативно-правовий акт, особа з ООП – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистісного потенціалу, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади [10].

Існує два підходи до розуміння сутності особливих освітніх потреб: медичний і соціальний. Медичний розглядає ООП крізь призму нозологічних порушень, акцентуючи увагу на корекційно-реабілітаційній складовій. У межах соціального підходу детермінантою труднощів виступають не стільки індивідуальні порушення розвитку, скільки бар'єри зовнішнього середовища. Візуалізацію цих підходів представлено на рис. 1.2, де чітко простежується зміщення акценту з «дитини як проблеми» на «систему як проблему».

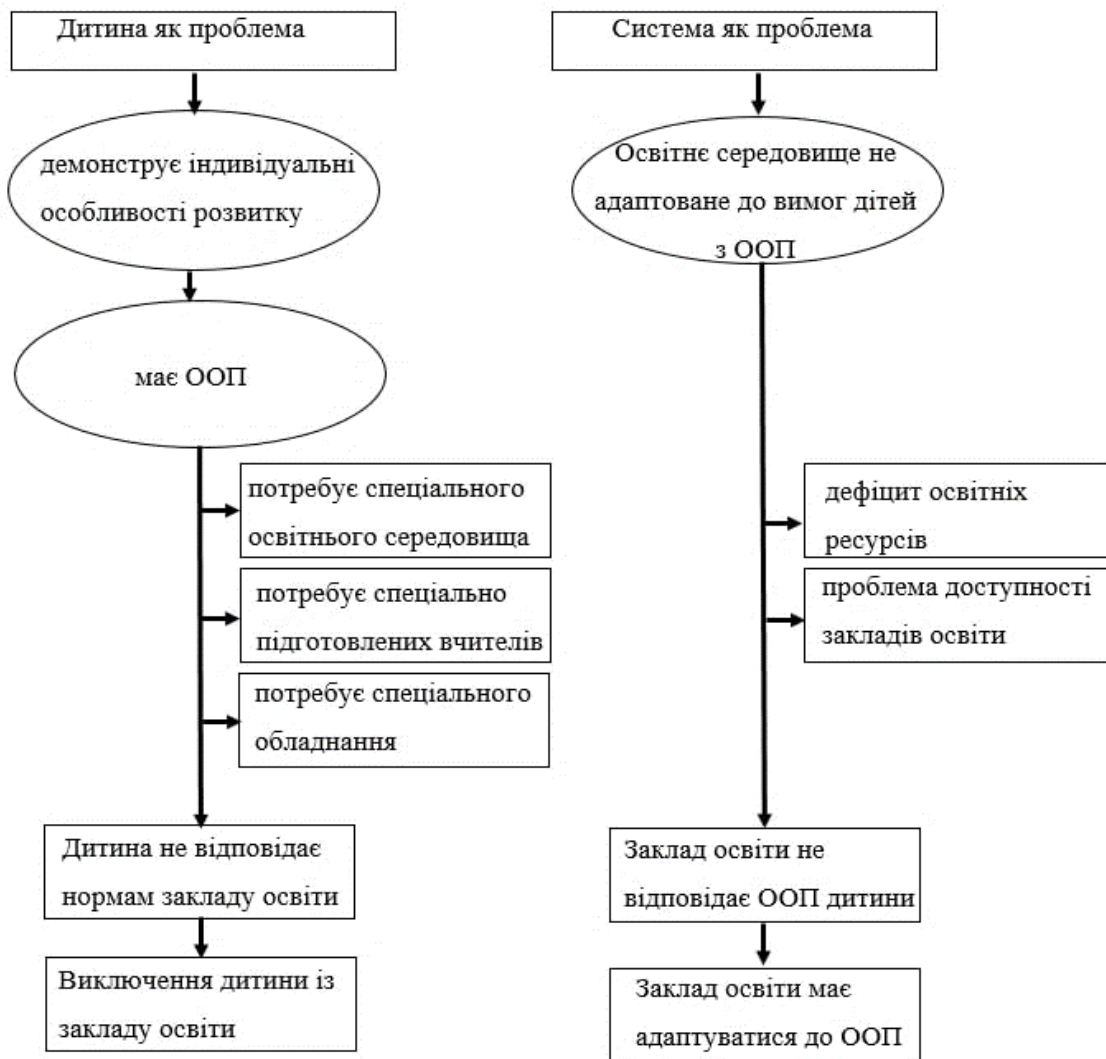


Рис.1.2. Медичний і соціальний підходи до розуміння дітей з особливими освітніми потребами в освіті

Аналіз значного масиву наукової літератури показує, що єдиної дефініції терміна «особливі освітні потреби» поки не існує. Так, відповідно до Міжнародної класифікації стандартів освіти (ISCED) 2011 року, особливі освітні потреби визначаються як такі, що з різноманітних причин потребують додаткової підтримки та адаптованих педагогічних методів для участі в освітній програмі та досягнення визначних результатів у навчанні [24, с. 88] (переклад – К. Д.).

У навчальному посібнику А. Ярмоли, Л. Коваль-Бардаш, Н. Квітки та ін., «Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» подано таке визначення: ООП – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної

реалізації актуальних і потенційних можливостей (фізичних, когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових, соціальних тощо), які може проявити дитина з обмеженими можливостями в процесі навчання [2, с. 16].

На думку З. Шевців, поняття «особливі освітні потреби» слід застосовувати до осіб, які через специфіку психофізичного розвитку потребують спеціальної допомоги та підтримки, необхідних для розкриття їхнього потенціалу та унікальних можливостей [14, с. 155].

М. Чайковський у своїй праці доводить, що молодь з ООП – «це група осіб із фізичними обмеженнями, яка має специфічні соціальні та психологічні риси» [13, с. 38]. З його твердженням можемо погодитися, проте частково, оскільки воно концентрується виключно на фізичних обмеженнях, ігноруючи широкий спектр інших причин, що можуть породжувати особливі освітні потреби.

Спроби класифікації категорій осіб з ООП фіксуємо у працях українських та зарубіжних дослідників. Зокрема, А. Колупаєва диференціює весь контингент здобувачів освіти, які потребують додаткової підтримки, за нозологічними та функціональними ознаками на такі базові категорії (рис 1.3.) [4, с. 36]:

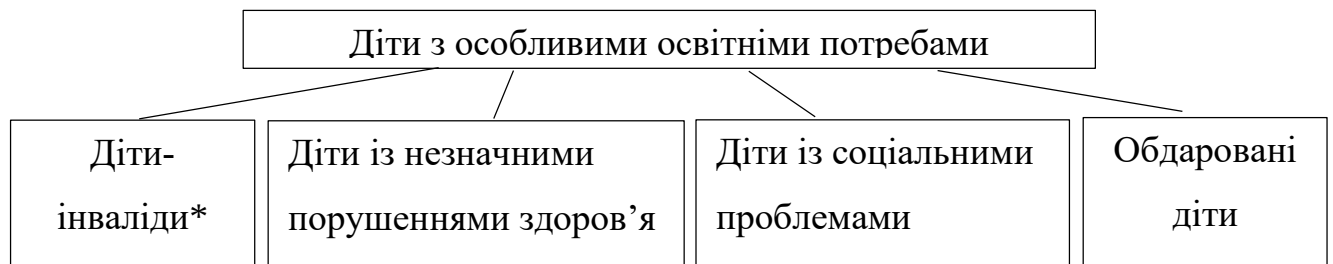


Рис. 1.3. Діти з особливими освітніми потребами за А. Колупаєвою

* термін діти-інваліди наведено відповідно до оригінального джерела. У сучасному науковому дискурсі та нормативно-правовому полі пріоритетним є вживання терміна «людина з інвалідністю».

Принципово іншу класифікаційну модель репрезентовано у дослідженнях А. Ярмоли, Л. Коваль-Бардаш та ін., де акцент зміщено з нозологічних груп на функціональні потреби в освітньому процесі:

- 1) потреби, пов'язані з особливою організацією освітнього процесу;
- 2) потреби, пов'язані з адаптацією змісту основної загальноосвітньої програми;
- 3) потреби, пов'язані з адаптацією способів подачі навчального матеріалу;
- 4) потреби, пов'язані з подоланням труднощів в розвитку, соціалізації та адаптації [2, с. 18].

Т. Шеа та А. Бауер диференціюють учнів з ООП за етіологією труднощів:

- категорія А – діти, труднощі яких зумовлені обмеженими можливостями здоров'я, пов'язаними з психофізичними порушеннями, що мають біологічне підґрунтя;
- категорія Б – діти, у яких труднощі в освітньому процесі не корелюють із відхиленнями в розвитку;
- категорія В – діти, труднощі в навчанні яких пов'язані із соціальними факторами [23; цит. за О. Чекан].

ЮНЕСКО до осіб з особливими освітніми потребами уналежнюють дітей, які мають порушення розвитку, зокрема:

- емоційні і поведінкові порушення;
- труднощі в навчанні;
- розлади мови і спілкування;
- затримка / обмеження можливостей інтелектуального розвитку;
- фізичні / нейромоторні порушення;
- порушення зору;
- порушення слуху [8, с. 18].

Окрім суто психофізичних показників, до уваги беруться також інші чинники, які виступають потенційними факторами вразливості та підвищують ризик виключення здобувачів освіти із загальноосвітнього простору;

- діти вулиці;

- діти, хворі на ВІЛ/СНІД;
- діти, які виховуються в несприятливому середовищі (зокрема в умовах матеріальної незабезпеченості та соціальної депривації) [8, с. 18].

Систематизація наукових поглядів та положень нормативно-правової бази дає змогу представити узагальнену класифікацію, яка найповніше окреслює коло осіб із ООП за такими ключовими ознаками (табл.1.1):

Таблиця 1.1 Класифікація дітей з особливими освітніми потребами

Класифікаційні ознаки	Категорії дітей з ООП
Особливості психофізичного розвитку	• порушення зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); • порушення слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); • порушення інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); • мовленнєві порушення (дислалія, заїкання, алалія, афазія, дисграфія, дислексія, дизартрія, ринологія, дисфонія, афонія); • порушення опорно-рухового апарату; • зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі, сліпоглухонімі та ін.);
Особливості опанування навчальної діяльності	• діти із тотальною або парціальною обдарованістю, що потребують прискореного або поглибленого засвоєння програми; • розлад дефіциту уваги та гіперактивність (РДУГ);
Особливості встановлення контактів із соціальним середовищем	• з розладами аутистичного спектра (РАС);
Особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища	• діти, які потребують підтримки у навчанні, що пов'язано з проживанням на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не

	здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; • мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; • особи, які опинилися у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації; • здобувають(ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин.
--	---

Отже, під особливими освітніми потребами розуміємо індивідуально зумовлені потреби здобувача освіти, що виникають унаслідок дії психофізичних, соціальних або інших чинників і потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки, створення спеціальних умов, а також адаптації та модифікації змісту, форм і методів навчання з метою забезпечення рівного доступу до освіти та повноцінної реалізації особистісного потенціалу.

1.3. Війна як чинник формування тимчасових освітніх потреб

Збройна агресія Російської Федерації проти України, що триває з 2014 року і набула повномасштабного характеру у 2022 році, докорінно трансформувала всі сфери суспільного життя, включно із системою освіти. Як засвідчують офіційні дані UNICEF, станом на лютий 2026 р. кількість пошкоджених закладів загальної середньої освіти перевищила 1700. Крім того, 791 000 дітей набули статусу внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а 1 798 900 – статусу біженця в різних країнах світу.

Проведений у попередньому підрозділі аналіз підходів до класифікації осіб з ООП засвідчує, що попри теоретичне врахування соціогенних чинників, у фокусі сучасного наукового дискурсу перебувають переважно діти з психофізичними

порушеннями розвитку. Водночас в умовах воєнного стану спостерігаємо появу значного контингенту дітей, які не мають верифікованих нозологічних порушень, але унаслідок травматичних чинників, детермінованих війною, тимчасово виявляються неспроможними повноцінно реалізувати право на освіту без додаткової психолого-педагогічної та соціальної підтримки.

Згідно з класифікацією Н. Ярмоли, під час війни формуються т. зв. «нові» категорії дітей, які потребують диференційованого супроводу для подолання освітніх труднощів:

- діти, які залишаються у місцях свого постійного проживання (як у відносно безпечних, так і в зонах активних бойових дій);
- діти, евакуйовані до різних областей України (ВПО);
- діти, батьки яких беруть участь у бойових діях;
- діти, які втратили одного або обох батьків, у т.ч. військовослужбовців [16, с. 2].

Як слушно зауважує Н. Пророк, війна провокує у дітей широкий спектр психогенних розладів, що охоплюють афективну (тривожність, страх, плаксивість), поведінкову (замкненість, агресія), когнітивну (дефіцит пам'яті, уваги, зниження мотивації) та комунікативну сфери [9, с. 4]. Це дає підстави стверджувати, що окреслені розлади безпосередньо впливають на здатність дитини до навчання, оскільки ускладнюють сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, а також перешкоджають ефективній комунікації з учасниками освітнього процесу.

Враховуючи вищезазначене, пропонуємо виокремити нову категорію здобувачів освіти – *діти із тимчасовими освітніми потребами (ТОП), спричиненими війною*. На відміну від особливих освітніх потреб, які мають переважно біологічне підґрунтя та потребують тривалої корекційно-розвиткової роботи, ТОП відзначаються темпоральним характером. Вони виникають унаслідок дії травматичних чинників, залежать від інтенсивності бойових дій і можуть бути

нівельовані за умови стабілізації ситуації, адаптації дитини до нового середовища або завершення дії стресових факторів.

До чинників, які безпосередньо детермінують появу тимчасових освітніх потреб, належать:

- психогенні: хронічний стрес, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), генералізований тривожний розлад (ГТР), тривожно-фобічний розлад (ТФР), порушення сну (нічні жахи), емоційна лабільність, втрата базового відчуття безпеки;
- соціогенні: вимушене переміщення (статус ВПО або біженця), втрата усталених соціальних зв'язків, розлука з членами родини, мовний бар'єр (для дітей, які перебувають за кордоном), необхідність адаптації до нового освітнього середовища та інтеграції у новий учнівський колектив;
- організаційно-педагогічні: відсутність умов для навчання офлайн через безпосередню загрозу життю, переривчастість освітнього процесу внаслідок повітряних тривог або бойових дій, руйнування закладів освіти, відсутність стабільного доступу до цифрових ресурсів через перебої з електропостачанням та інтернет-зв'язком, втрата матеріально-технічної бази;
- екзистенційні: втрата близьких (у т.ч. батьків, які брали участь у бойових діях або опинилися в полоні), досвід перебування в умовах тимчасової окупації або в зоні активних бойових дій.

Механізм формування ТОП в умовах війни доцільно представити у вигляді структурно-логічної схеми, яка унаочнює етіологію та структуру досліджуваного явища (рис.1.4). Травматичні події провокують психоемоційні порушення, які, своєю чергою, ускладнюють когнітивне функціонування та гальмують пізнавальну активність учня. Як наслідок, виникають освітні труднощі, що актуалізують тимчасові освітні потреби.

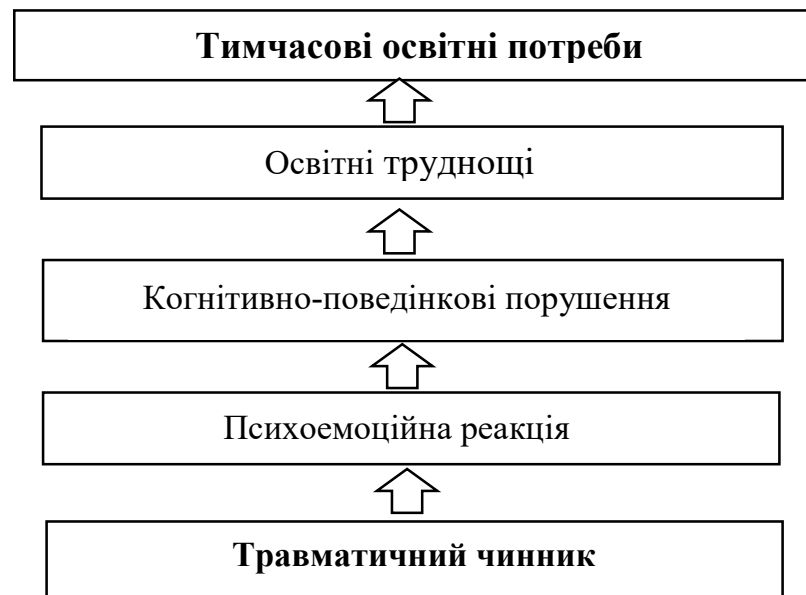


Рис.1.4. Механізм формування тимчасових освітніх потреб

Окремо варто підкреслити, що війна не лише продукує нові категорії освітніх труднощів, а й виступає потужним каталізатором, який загострює перебіг уже наявних особливих освітніх потреб. Травматичні чинники воєнного часу накладаються на психофізичні особливості дитини, спричиняючи комплікацію. З одного боку, учень продовжує потребувати корекційно-розвиткової підтримки, з іншого – втрачає звичне безпечне середовище, стикається з вимушеною зміною фахівців та відсутністю спеціально обладнаних укриттів. Усе це, зрештою, може призвести до регресу набутих навичок і спричинити тимчасове переривання освітньої траєкторії.

1.4. Стан наукової розробленості методів навчання англійської мови учнів з особливими освітніми потребами

Відповідно до концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти, вільне спілкування іноземними мовами визначено як одну з ключових компетентностей, формування якої є обов'язковим компонентом освітнього процесу. Реалізація цього завдання в умовах інклюзивного середовища

потребує ґрунтовного перегляду традиційних підходів, а також адаптації змісту, форм і методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і когнітивних потреб кожної дитини.

Специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами висвітлено в працях низки дослідників, зокрема О. Казачінер, І. Каминіної, Н. Тучини, С. Чиж, К. Шапочки, Н. Щерби та ін. У фокусі їхніх досліджень перебувають теоретико-методологічні засади організації інклюзивного навчання, а також визначення напрямів адаптації освітнього середовища. Водночас наукові розвідки, присвячені прикладному застосуванню конкретних методів навчання англійської мови в інклюзивному просторі, мають переважно фрагментарний характер. Відтак, пропонуємо розглянути стан наукової розробленості методів навчання англійської мови учнів з особливими освітніми потребами і окреслити прогалини в сучасному методичному інструментарії.

Комунікативний метод (*Communicative Language Teaching*) вважають провідним підходом до навчання іноземних мов у сучасній педагогічній науці. Його сутність полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності через активну залученість школярів до комунікативних ситуацій, максимально наближених до реальних. Однак у контексті інклюзивної освіти спостерігаємо недостатню розробленість адаптаційних механізмів: типові завдання не враховують варіативності нозологічних порушень та специфіки пізнавальної діяльності учнів з ООП, що, фактично, унеможливорює їхню повноцінну участь у мовленнєвій взаємодії.

Ігровий метод навчання посідає чільне місце в системі роботи з молодшими школярами, оскільки ігрова діяльність залишається релевантною для цього вікового періоду. Для учнів з особливими освітніми потребами такий формат є особливо доцільним, адже сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, мінімізує рівень тривожності та активізує різні канали сприйняття. Попри це, застосування методу в інклюзивній практиці висвітлюється фрагментарно – переважно у вигляді

ізолюваних практичних рекомендацій, позбавлених системного теоретико-методичного обґрунтування.

Метод асоціативних символів (МАС) репрезентує технологію т.зв «живого викладання», в основу якої покладено природний спосіб засвоєння іншомовної лексики через наочні образи, моторні рухи, жести та міміку [5]. Важливо зауважити, що МАС частково ставав об'єктом наукового інтересу в контексті інклюзивної освіти: дослідники виокремили групи дітей, для яких цей метод буде оптимальним, а також довели, що одночасне залучення різних аналізаторів сприяє компенсації порушених функцій та стимулює розвиток природних задатків здобувачів освіти.

Метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), розроблений Дж. Ашером, передбачає опанування іншомовної лексики та базових граматичних структур через виконання фізичних дій у відповідь на вербальні інструкції. Зарубіжні емпіричні дослідження підтверджують позитивний вплив цього методу на процес вивчення англійської мови дітей із дислексією. Так, Н. Мохан, Дж. Абхірамі та С. Арун стверджують, що «використання методу TPR як провідної навчальної стратегії допомагає молодшим школярам із дислексією ефективніше засвоювати іншомовний матеріал у середовищі без стресу» [20]. Водночас у вітчизняному науковому дискурсі фіксуємо брак ґрунтовних розвідок щодо специфіки впровадження цього методу у практику навчання англійської мови здобувачів з ООП різних нозологій.

Метод навчання на основі завдань (Task-Based Language Teaching) орієнтований на виконання автентичних комунікативних завдань як основи засвоєння мови. Попри те, що цей підхід розроблений переважно для учнів із нормотиповим розвитком, у зарубіжній науці з'являються поодинокі спроби його модифікації відповідно до потреб учнів з інтелектуальними порушеннями. Як зазначає Х. Чан, цей напрям залишається «досі недослідженою галуззю» через брак репрезентативних емпіричних даних, які б верифікували або спростовували ефективність адаптованих моделей [19].

Ступінь розробленості методів суттєво варіюється залежно від конкретного нозологічного профілю. Окремі аспекти навчання англійської мови дітей із порушенням слуху (зокрема, із залученням засобів жестової мови) або з порушеннями мовлення висвітлені у науковій літературі дещо ширше. Натомість, методи роботи з учнями, які мають розлади аутистичного спектра (РАС), порушення опорно-рухового апарату, а також із тими, чиї ООП детерміновані виключно соціальними чинниками, представлені лише поодинокими тезами.

Такий стан наукової розробленості, на наш погляд, не є випадковим і зумовлений низкою взаємопов'язаних детермінант. По-перше, іноземна мова впродовж тривалого часу розглядалася як предмет другорядного значення для дітей з ООП, оскільки пріоритет надавався формуванню базових академічних навичок (читання й письма рідною мовою, математики).

По-друге, масове впровадження інклюзивної освіти в Україні розпочалося порівняно нещодавно, тому методична наука ще не встигла сформувати достатній масив доказової бази й методичних розробок, які повноцінно охоплювали б навчання усіх предметів, зокрема й англійської мови, в умовах інклюзії.

По-третє, додатковим дестабілізуючим чинником сьогодення виступає повна відсутність науково обґрунтованих методів навчання іноземної мови дітей із тимчасовими освітніми потребами (ТОП), які виникли внаслідок деструктивного впливу війни. Ця категорія учнів потребує специфічних, гнучких та психологічно зорієнтованих методів навчання, розробка яких наразі перебуває на початковій стадії.

Таким чином, аналіз стану наукової розробленості засвідчує наявність суттєвої прогалини між запитами сучасної інклюзивної практики та реальним рівнем методичного забезпечення навчання англійської мови учнів з ООП та ТОП у молодшій школі, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Аналіз практичних кейсів навчання дітей з особливими освітніми потребами

Розробка ефективних методів та прийомів навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами передбачає насамперед аналіз емпіричних ситуацій, що виникають у професійній діяльності педагогів в умовах інклюзивного середовища. Звернення до реального педагогічного досвіду дає змогу ідентифікувати індивідуальні особливості кожної дитини, специфіку її типових труднощів та компенсаторні механізми, що, своєю чергою, постає важливою передумовою для побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

У межах практичного дослідження зібрано та проаналізовано 11 кейсів дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) з різними категоріями ООП, повний опис яких представлено у Додатку Б. Структурна диференціація аналізованої вибірки дозволяє виокремити такі нозологічні сегменти: розлад аутистичного спектра (РАС) III та IV рівнів підтримки, розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) класичного та тривожного підтипів, затримка психічного розвитку (ЗПР), загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), порушення опорно-рухового апарату, плоскостопість III ступеня, а також тимчасові освітні потреби, спричинені війною (ВПО).

Збір емпіричного матеріалу відбувався шляхом анонімного анкетування асистентів учителів із використанням розробленого нами діагностичного інструментарію (див. Додаток А). Педагоги безпосередньо здійснюють супровід дітей з ООП у навчальних закладах Закарпатської, Рівненської та Херсонської областей України, а також у межах освітнього простору Угорщини.

З метою забезпечення систематичності та методологічної коректності дослідження виокремлено шість ключових параметрів, кожен із яких відображає окремий аспект функціонування дитини в інклюзивному освітньому середовищі:

- 1) загальна характеристика здобувача освіти;
- 2) особливості навчальної діяльності;
- 3) специфіка соціальної взаємодії та комунікативної адаптації;
- 4) характер реакції на стресовий тригер;
- 5) методи саморегуляції та емоційної стабільності;
- 6) особливості сприйняття іншомовного мовлення та навчання англійської мови.

Упровадження триступеневої градаційної шкали (високий / середній / низький) уможливило перехід від якісного опису окремих емпіричних випадків до квазікількісного зіставлення та виявлення частотних закономірностей.

Параметр 1.

Перший параметр фіксує нозологічну категорію, рівень підтримки, наявність ІПР та залучений контингент фахівців. Ці дані утворюють інституційний контекст і є важливою передумовою для подальшого аналізу.

Як свідчать дані таблиці В.1 (див. додаток В), наявність ІПР верифіковано у 10 із 11 кейсів (90,9 %). Винятком є кейс № 3 – дитина із числа ВПО, у якої зафіксовано ТОП, зумовлені психоемоційною травматизацією внаслідок перебування в зоні бойових дій та релокацією. Оскільки нормативно-правова база орієнтована на стійкі, нозологічні порушення розвитку, для осіб із тимчасовими освітніми потребами не передбачено імперативного алгоритму розробки ІПР на основі висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Необхідно зазначити, що стовідсоткова залученість практичного психолога (11 кейсів) постає маркером пріоритетності психоемоційної стабілізації молодших школярів як базової передумови їхньої подальшої академічної успішності. Кореспондує з цим і частка випадків, де інтегровано логопедичну корекцію – 63,6 %

(7 кейсів), що вказує на значну питому вагу мовленнєвих порушень у загальній структурі освітніх труднощів учнів. Натомість залучення дефектолога (18,2 %, кейси № 2, 5) та реабілітолога (18,2 %, кейси № 1, 4) зумовлює потребу у вузькоспеціалізованому корекційному супроводі.

Параметр 2.

Другий параметр відображає когнітивно-навчальний профіль дитини. Рівень навчального прогресу диференційовано за трьома градаціями: **низький** (виражені труднощі, незначна позитивна динаміка), **середній** (прогрес за умови організованої підтримки), **високий** (відповідає або наближається до вікової норми).

Аналіз емпіричних результатів, представлених у таблиці В.2 додатку В, дає підстави для висновку про значну гетерогенність когнітивно-навчальних профілів досліджуваних учнів. Зокрема, низький рівень академічного прогресу зафіксовано в 45,5 % випадків (кейси № 1, 2, 3, 6, 9), середній – у 45,5 % (№ 4, 7, 8, 10, 11), високий – у 9,1 % (кейс №5). Разом із тим, деструктивним чинником, що зумовив зниження показників у 81,8 % учнів (9 кейсів) виступає стійке послаблення довільної уваги та швидка когнітивна втомлюваність. Уповільнений або нерівномірний темп роботи, характерний для тих самих 81,8 % вибірки, унеможливорює фронтальну роботу, що робить індивідуальну форму організації навчання єдиною релевантною для 90,9 % (10 із 11 кейсів). Чинником, який безпосередньо сприяв покращенню результатів у групі середнього рівня, є застосування чітких алгоритмів та індивідуальне зменшення обсягу завдання (кейси № 4, 10, 11), що дозволило компенсувати дефіцит концентрації уваги. Навпаки, різка зміна виду діяльності без попередньої підготовки (кейси № 2, 6, 9) призводить до негативних поведінкових реакцій та регресу навчальної мотивації.

Параметр 3.

Третій параметр ілюструє специфіку міжособистісної взаємодії, обсяг мікросоціального оточення та загальний рівень конфліктності. Рівень соціальної включеності розподілено за трьома градаціями: **низький** (пасивна або деструктивна

взаємодія, ізольованість, мінімальний рівень ініціативи), *середній* (обмежений, але стабільний соціальний контакт, вибіркова взаємодія), *високий* (активна, ініціативна, позитивна соціальна інтеграція з широким колом спілкування).

Аналіз даних таблиці В.3 (див. додаток В) свідчить про домінування середнього (45,5 %, 5 кейсів) та низького (36,4 %, 4 кейси) рівнів соціальної включеності здобувачів. Повну соціальну інтеграцію (високий рівень) верифіковано лише у 18,1 % випадків (2 кейси). При цьому чинники, що перешкоджають комунікативній адаптації, суттєво різняться за своєю етіологією. У кейсах № 2, 6, 9 обмежений / пасивний маркер взаємодії та звужене мікросоціальне оточення (1–2 особи) детерміновані деприваційним впливом нозології. Принципово інша ситуація простежується у кейсі № 3: пасивно-деструктивний патерн у поєднанні з повною соціальною ізоляцією (0 друзів) постає наслідком екзогенних соціальних втрат – розриву зв’язків із колишнім оточенням унаслідок вимушеного переміщення. Погіршенню соціалізації в кейсах з активно-імпульсивним (№ 10) та вибірково-ініціативним (№ 11) профілями додатково сприяє емоційна лабільність, що провокує ситуативну конфліктність.

Чинником успішної стабілізації та підвищення включеності до середнього рівня в дітей з РАС (кейси № 4, 7) виступило цілеспрямоване моделювання стабільних ігрових інтеракцій та формування навичок вербального звернення під час вирішення суперечностей. Це підтверджує орієнтацію концепції НУШ на розвиток м’яких навичок як дієвого інструменту соціально-комунікативної адаптації учнів.

Параметр 4.

Четвертий параметр фіксує характер афективного реагування здобувачів освіти на сигнал повітряної тривоги як типовий стресовий тригер воєнного часу. Для вимірювання інтенсивності реакції застосовано триступеневу шкалу: *нульова* (адаптивна, стабільна реакція в межах норми, додаткового супроводу не потребує), *середня* (тривожна або насторожена реакція, що потребує ситуативної підтримки

дорослого), **висока** (гостра дезадаптивна реакція, що вимагає безпосереднього індивідуального втручання).

Як свідчать дані таблиці В.4, (див. додаток В), воєнний контекст виступає потужним стресогенним фактором, яким зумовлено середню (54,5 %, 6 кейсів) та високу (18,2 %, 2 кейси) інтенсивність реакцій. Лише в 27,3 % (3 особи) зафіксовано стабільний стан. При цьому такі специфічні прояви, як регресивні механізми внаслідок пережитої окупації (кейс № 3), рухова розгальмованість (кейс № 1) або сенсорна вразливість до звуків (кейс № 7) репрезентують поодинокі випадки, котрі залежать від особистісного досвіду та нозологічного профілю дитини.

Чинник успішності методів стабілізації через присутність дорослого демонструє виражену системність (72,7 % випадків, 8 кейсів), що доводить пріоритетну роль педагогічного та психологічного супроводу як базового інструменту кризової інтервенції в умовах воєнного стану.

Параметр 5.

П'ятий параметр відображає емоційно-регуляційний профіль дитини: тип стабілізувального засобу, конкретні методи й засоби відновлення емоційної рівноваги, а також характер залученості педагога або асистента в процес стабілізації. Рівень саморегуляції визначається за трьома градаціями: **низький** (дитина потребує прямого втручання дорослого, самостійна регуляція відсутня), **середній** (потребує первинної підтримки з подальшою здатністю до часткової автономії), **високий** (здатна до самостійного застосування стабілізувальних технік при мінімальному супроводі).

Результати здійсненого аналізу (див. табл. В.5, додаток В) дозволяють зробити висновок про виражену неоднорідність рівнів автономної саморегуляції: низький діагностовано у 45,5 % випадків (5 кейсів), середній – у 45,5 % (5 кейсів), тоді як лише 9,1 % (кейс №5) демонструє високу автономність. Одержані дані свідчать, що переважна більшість молодших школярів з ООП та ТОП (90,9 %) потребують зовнішньої психоемоційної підтримки під час афективних криз. У

структурі допомоги домінують тактильний та когнітивно-вербальний підходи. Зокрема, використання тактильних стимулів (м'які іграшки, предмети-символи, фізичний контакт) у 36,4 % випадків (кейси № 1, 3, 4, 7) постає дієвим інструментом заземлення й зниження тривоги.

Прямий характер залученості асистента вчителя фіксується у 63,6 % випадків (7 кейсів), що підтверджує ключову роль педагогічного супроводу в емоційній стабілізації учнів через заспокійливий тон, дихальні техніки та алгоритмізацію діяльності. Особливої уваги заслуговує кейс № 5, де залучення засобів ізотерапії продемонструвало високу кореляцію з автономністю учня. Це доводить, що інтеграція арт-терапевтичних методів має значний компенсаторний потенціал.

Параметр 6.

Шостий параметр відображає специфіку сприйняття іншомовного мовлення та навчання англійської мови дітей з ООП. Навчальна мотивація оцінена за триступеневою шкалою: **низький** рівень (пасивне ставлення, виражена тривожність при мовленнєвій діяльності), **середній** (нейтральне або ситуативне зацікавлення, потреба в зовнішній стимуляції), **високий** (позитивне, активне ставлення до предмету, виражена пізнавальна ініціатива).

Як свідчать дані таблиці В.6 (додаток В), високий рівень навчальної мотивації верифіковано у 36,4 % здобувачів (кейси № 1, 5, 8, 10), середній – у 36,4 % (кейси № 2, 6, 7, 11), низький – у 27,3 % (кейси № 3, 4, 9).

Зіставлення лінгводидактичних профілів указує на те, що специфіка іншомовних труднощів детермінована характером освітніх бар'єрів учнів. Зокрема, у здобувачів із мовленнєвими порушеннями (кейс № 6) та інтелектуальними труднощами (кейс № 9) першочергово страждає лексична ментальна репрезентація – процеси довготривалого кодування та відтворення слів. Натомість для дітей із РАС (кейс № 4) та психотравмуючим досвідом ТОП (кейс № 3) провідною деструкцією є емоційні бар'єри, що блокують комунікативну активність у рецептивних та продуктивних видах діяльності.

Емпірично доведено, що найбільшу лінгводидактичну ефективність демонструють мультисенсорний підхід із домінуванням аудіовізуальної опори (залучення адаптованих коміксів, автентичних матеріалів і карток), а також гейміфікація та метод TPR. Це уможливорює компенсацію когнітивних труднощів, стабілізує навчальну мотивацію та забезпечує умови для формування базової іншомовної компетентності молодших школярів в інклюзивному освітньому просторі.

Для чіткої структуризації отриманих даних виокремлені чинники систематизовано за критерієм поширеності у вибірці. Відповідно до методологічних вимог, до категорії системних уналежнено такі, що виявляють стійку закономірність (70–90 % і більше випадків), тоді як фактори з низькою частотністю прояву класифіковано як індивідуальні (поодинокі випадки на межі статистичної похибки).

Результати дослідження підтверджують (див. табл. В.7, додаток В), що деструкція довільної уваги, швидка когнітивна втомлюваність та комунікативні бар'єри постають як домінантні системні чинники (від 72,7 % до 90,9 %), котрі детермінують потребу в повній індивідуалізації освітнього процесу для 90,9 % вибірки. Наскрізним дестабілізаційним вектором воєнного контексту виступає виражена тривожна реакція на сигнали повітряної тривоги у 72,7 % здобувачів. Високі показники ефективності покрокової алгоритмізації, мультисенсорного підходу та гейміфікації (72,7 %) визначають їх як головні системні ресурси для подолання когнітивних бар'єрів.

У структурі психоемоційного супроводу здобувачів освіти виявлено стійку закономірність щодо високої ефективності залучення тактильних і когнітивно-вербальних підходів, які виступають базовим інструментом нівелювання афективних криз. На противагу цьому, такі індивідуальні чинники, як метеочутливість (тригер спалахів деструктивної поведінки), панічна рухова реакція на сигнал повітряної тривоги, сенсорна гіперчутливість до акустичних подразників,

регресивні прояви внаслідок пережитої окупації, становлять мінімальний сегмент дослідження (1 кейс / 9,1 %). Вони перебувають у межах статистичної похибки, не підлягають узагальненню в загальній методиці й мають коригуватися виключно через ІПР.

2.2. Методичні рекомендації для вчителя англійської мови щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Узагальнення результатів проведеного емпіричного дослідження та зіставлення лінгводидактичних профілів молодших школярів дало змогу розробити прикладний комплекс методичних порад для педагогів. Опертя на зазначені ресурси є базовою передумовою для успішного формування комунікативної компетентності в умовах інклюзивного навчання.

2.2.1. Методичні рекомендації для роботи з учнями з розладом аутистичного спектра (РАС)

1. Модифікація фізичного та навчального простору в класній кімнаті.

Для учнів із вираженою сенсорною гіперчутливістю робоче місце слід розташовувати в зоні, максимально віддаленій від джерел непередбачуваного шуму (акустичних систем, вікон, дверей, яскравих стендів). Поверхню парти необхідно звільнити від сторонніх матеріалів, не пов'язаних з поточним завданням. Для зниження рівня тривожності та унаочнення часових і просторових меж діяльності доцільно впровадити кольорове кодування навчальних матеріалів або систему маркованих боксів за принципом *«To do / Done»* («Виконати / Виконано»).

2. Структура уроку та організація переходів між видами діяльності.

Доцільним вбачається дотримання педагогом незмінної, передбачуваної, лінійної послідовності всіх етапів уроку англійської мови. Кожен перехід між видами діяльності варто супроводжувати попередженням, яке подається за 1–2 хвилини до завершення поточного виду роботи. Згідно з цим, доречно використовувати

візуальний таймер (наприклад, пісочний годинник) разом із простою вербальною формулою-кліше на кшталт: *«We have finished this task. Now we are going to do the next one»*, що виключає раптову зміну дидактичного контенту.

3. Корекція вербальної поведінки та мовлення вчителя.

Мовлення вчителя на уроці має характеризуватися чіткістю, лаконічністю та бути позбавленим складних абстрактних зворотів, метафор, ідіом. Інструкції доцільно формулювати з дієслова на початку фрази, що позначає конкретну дію (*«Look»*, *«Repeat»*, *«Point»*, *«Take a card»*). Якщо дитина не реагує на звернення, команду необхідно повторити без жодних змін у формулюванні, зі збереженням початкової інтонації та гучності.

4. Введення та закріплення іншомовного матеріалу.

Для подолання схильності до ехолалії рекомендовано застосовувати принцип «одне слово – один образ», де кожна предметна картка не містить жодних другорядних деталей. Обсяг навантаження обмежується до 2–3 нових лексичних одиниць (ЛО) за урок. Первинну перевірку засвоєння матеріалу слід проводити виключно на рецептивному рівні (*«Show me...»*, *«Point to...»*), не вимагаючи від учня самостійного відтворення слова чи конструкції.

5. Моделювання продуктивних видів діяльності.

Задля підвищення навчальної мотивації позитивний ефект має інтегрування у зміст вправ специфічних інтересів дитини. Також рекомендовано замінити завдання на вільне конструювання фрази альтернативними формами: вибір відповіді з-поміж кількох варіантів, обведення готового зразка, списування, указівка на правильний малюнок або слово.

6. Врахування сенсорних потреб та управління тривожністю.

Для саморегуляції дитині дозволяється мати при собі невеликий сенсорний предмет (м'яку іграшку, кульку-антистрес) за умови, що він не відволікає її від навчальної діяльності. У разі появи ознак сенсорного перевантаження (закривання

вух, розгойдування, плач) дитині надається право на «тиху паузу» – короткочасний вихід у ресурсну зону або індивідуальний відпочинок за партою.

2.2.2. Методичні рекомендації для роботи з учнями з тимчасовими освітніми потребами, спричиненими війною (ТОП)

1. Перевірка навчальних матеріалів на наявність травматичних тригерів.

Перед проведенням уроку вчителю необхідно проаналізувати зміст навчальних текстів, аудіозаписів і тематичних ситуацій на предмет потенційно травматичного змісту. До зон підвищеного ризику належать теми «*My Town*», «*My Home*», «*My Family*», що можуть актуалізувати досвід втрати. У разі виявлення такого матеріалу рекомендовано замінити його нейтральним контентом (наприклад, «*A Dream House*») або попередньо узгодити використання з психологом і батьками.

2. Створення психологічно безпечного комунікативного середовища.

На уроці англійської мови варто дотримуватися сталої структури занять, спокійного тону мовлення та мінімізувати фронтальні форми контролю. Будь-яка спроба учня виявити мовленнєву активність потребує обов'язкового позитивного підкріплення з боку педагога, навіть якщо результат є мінімальним. Допустимим є надання права відповідати пошепки або за допомогою диктофона (із подальшим прослуховуванням індивідуально).

3. Адаптація темпу, обсягу та форм організації навчання.

На початковому етапі адаптації (1–2 місяці) рекомендовано замінити групові та парні форми роботи індивідуальним виконанням завдань. Перевірку знань пропонується здійснювати через письмові тести або індивідуальні бесіди. Продуктивні форми роботи вводяться поступово, орієнтуючись на готовність учня до соціальної взаємодії.

4. Використання стабілізаційних ресурсів.

Урок доцільно насичувати інструментами, що сприяють відновленню

відчуття контролю та базової безпеки: короткі дихальні вправи англійською мовою («*Breathe in... breathe out...*»), ритмічні руханки під спокійну музику, маніпуляції з дрібними предметами (наприклад, сортування кольорових карток за темами), заохочення наліпкою за виконаний етап, схвальний жест або коротка вербальна похвала («*Well done!*», «*Good job!*»).

2.2.3. Методичні рекомендації для роботи з учнями з порушеннями фізичного розвитку (ОРА)

1. Адаптація фізичного простору класної кімнати.

Робоче місце учня доцільно облаштовувати у периферійній зоні (зокрема, в кінці ряду) для забезпечення можливості вільно вставати та змінювати позу. Проходи між рядами необхідно залишати широкими та повністю вільними від сторонніх речей. Поверхня парти обладнується протиковзким килимком або фіксаторами (магнітна стрічка, двосторонній скотч), що запобігає зісковзуванню навчальних матеріалів під час роботи.

2. Дозування та модифікація письмового навантаження.

Обсяг письмових робіт для учнів із вираженими труднощами моторики рук обмежується. Розлогі текстові завдання рекомендовано замінювати альтернативними формами: картками з пропущеними літерами або словами, завданнями на з'єднання лексичних одиниць із відповідними малюнками, тестами множинного вибору. Якщо моторний розвиток рук загалом збережений, письмові вправи можуть виконуватися в стандартному обсязі, однак з обов'язковими паузами для відпочинку.

3. Посилення зорово-моторної координації під час рецептивної діяльності.

Під час читання тексту іноземною мовою ефективно впроваджувати спеціальні закладки із прорізами («віконцями»), які допомагають дитині фіксувати погляд на конкретному слові чи фразі. Початок робочого рядка або абзацу в тексті доцільно маркувати яскравим кольором.

4. Адаптація усної комунікації.

Педагогу необхідно уникати раптових чи несподіваних індивідуальних звернень до дитини, надаючи їй додатковий час для підготовки усного висловлювання. Запитання треба спочатку адресувати усьому класу, а потім, витримавши паузу, повторити його для дитини, заздалегідь попередивши: «*And now we will listen to...*». Нову лексику доречно відпрацьовувати через механічне наслідування зразка мовлення учителя, прослуховування автентичних пісень та перегляд мультфільмів з англійською звуковою доріжкою.

5. Регулювання гнучкого динамічного режиму уроку.

Статичну позу дитини за партою потрібно змінювати (за потреби або кожні 25–30 хвилин уроку). Вчитель має обов'язково інтегрувати в структуру заняття короткі рухливі фізкультхвилинки (ігри, інтерактивні танці, пісні англійською мовою, пальчикові гімнастики), що дозволяють зняти навантаження з хребта та м'язів.

2.2.4. Методичні рекомендації для роботи з учнями із затримкою психічного розвитку (ЗПР)

1. Адаптація обсягу та темпу навчального навантаження.

Обсяг нового матеріалу на уроці англійської мови має підлягати чіткому дозуванню. Вчителю слід уникати великих текстових масивів та тривалого статичного навантаження. Будь-які завдання рекомендовано ділити на невеликі логічно завершені етапи, надаючи учневі можливість працювати у власному, уповільненому темпі та обов'язково передбачаючи короткі паузи для відпочинку між ними.

2. Покрокова алгоритмізація та спрощення інструкцій.

Інструкції до вправ мають бути максимально спрощеними та короткими, бажано з використанням однакових дієслів-кліше («*Listen*», «*Look at the card*», «*Repeat after me*»). Кожне нове завдання вимагає обов'язкового пред'явлення

чіткого наочного зразка або операційного шаблону виконання, що допомагає дитині зрозуміти зміст роботи й уникнути помилок.

3. Максимальна візуалізація навчального матеріалу.

Введення нових ЛО пропонується унаочнювати через яскраві флешкартки, малюнки, ілюстрації реальні об'єкти або дії. Для вивчення граматичних структур доцільно використовувати колірне кодування ключових елементів (виділяти закінчення або артиклі).

2.2.5. Методичні рекомендації для роботи з учнями з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ)

1. Модифікація навчального простору та контроль дистанції.

Робоче місце учня рекомендовано облаштовувати поруч із вчителем або біля однокласника, який демонструє зразкову поведінку. Педагогу варто активно рухатися кабінетом, контролювати дистанцію, застосовувати спокійний візуальний контакт або м'який фізичний дотик (наприклад, тримання за руку) для утримання концентрації дитини.

2. Дозування та покрокова алгоритмізація завдань.

Тривалість завдань необхідно скорочувати, розбивати їх на короткі логічно завершені мікроетапи (не більше 5–7 хвилин на один вид діяльності). З огляду на лінгводидактичний профіль дитини, рекомендовано надавати чіткий пріоритет тій формі мовленнєвої діяльності, де дитина виявляє найбільшу успішність (усній чи письмовій), а протилежну – ретельно структурувати й супроводжувати детальним роз'ясненням алгоритму виконання. Інструкції мають бути короткими та чіткими. Перевірку знань доцільно здійснювати за допомогою тестів множинного вибору або заповнення пропущених слів.

3. Конструктивне направлення рухової активності.

Педагогу не варто намагатися повністю стримувати активність дитини; її

рекомендовано спрямовувати у правильне русло через функціональну допомогу вчителю (наприклад, роздати флешкартки, витерти дошку). У структурі занять необхідно систематично залучати інтерактивні, рухливі вправи, використання жестів, а також чергувати монотонну роботу з динамічними паузами й прослуховуванням іншомовних пісень і відео.

4. Корекція імпульсивної поведінки та розвиток самоконтролю.

З учнем доцільно укласти індивідуальну угоду про поведінку з чітким визначенням меж та правил. Вчителю варто впровадити неформальну тиху систему попереджувальних знаків (специфічна картка, жест або кодове слово) для заспокоєння дитини. Під час усних відповідей рекомендується викликати гіперактивних дітей першими, якщо вони правильно виконали інструкцію (підняли руку).

5. Попередження психоемоційних криз та організація евакуації.

Про будь-які зміни в структурі заняття дитину необхідно попереджати заздалегідь. Під час евакуації в укриття асистенту вчителя слід забезпечувати чіткий індивідуальний супровід учня для збереження спокійного емоційного фону. У випадку гострого психоемоційного зриву дитину рекомендовано ізолювати на короткий час від загальної групи для стабілізації стану.

2.2.6. Методичні рекомендації для роботи з учнями із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) та порушеннями розвитку мовлення

1. Адаптація усного мовлення вчителя та спрощення інструкцій.

Мовлення педагога має бути чітко артикульованим, із простими синтаксичними структурами. Інструкції формуються короткими реченнями, з використанням слів-маркерів: «*first*», «*then*», «*finally*». Ключові операційні дієслова (*listen, repeat, point, match, write*) доцільно виділяти експресивним наголосом або фіксованим жестом. Усні розпорядження потрібно обов'язково дублювати

короткими записами ключових слів на дошці або індивідуальній картці. Після подання завдання необхідно переконатися в його розумінні.

2. Використання альтернативних засобів комунікації.

Перед вивченням кожної теми вчитель має узгодити з логопедом, які звуки та граматичні конструкції дитина опрацьовує на поточний момент, щоб вводити аналогічні англійські зразки. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, або тих, хто відчуває виражений страх перед усним висловлюванням, допускається тимчасове використання альтернативних засобів комунікації: карток *PECS* (наприклад, «*I need help*», «*I want a break*»), жестів, вказівних рухів, комп'ютерних програм із синтезом мовлення.

3. Організація динамічного режиму уроку.

Усні види роботи пропонується планувати на початок уроку, тоді як письмові та рецептивні – на другу половину. Кожні 10–15 хвилин активної мовленнєвої діяльності необхідно передбачати паузи-релаксації: дихальні вправи, короткі руханки під англійську пісню. Допустимим є надання короткочасної перерви в ресурсній кімнаті в супроводі асистента вчителя.

4. Модифікація завдань із читання та письма.

Тексти для читання англійською мовою мають бути надруковані шрифтом не менше ніж 14-го кегля. Рекомендовано використовувати спеціальні закладки з «віконцями» для фіксації погляду на рядку. Процес письма доцільно оптимізувати шляхом мінімізації механічного переписування з дошки, замінюючи розлогі тексти інтерактивними картками з пропусками або тестами множинного вибору.

Отже, ефективність навчання англійської мови дітей з ООП прямо залежить від урахування їхніх індивідуальних лінгводидактичних профілів. Запропоновані методичні рекомендації, які охоплюють специфіку когнітивного, мовленнєвого та фізичного розвитку, створюють сприятливі умови для рівного доступу до освітніх ресурсів і поступового формування іншомовної комунікативної компетентності.

2.3. Методи і прийоми навчання англійської мови дітей в умовах інклюзії

Розв'язання провідного завдання нашого дослідження, що полягає в конструюванні прикладного інструментарію для навчання англійської мови дітей з ООП та ТОП, передбачає насамперед розмежування дефініцій «метод» і «прийом» навчання. Якщо метод детермінує модель спільної діяльності вчителя та здобувачів освіти задля досягнення стратегічних освітніх цілей, то прийом функціонує як його субкомпонент. Останній актуалізується в межах навчальних ситуацій і забезпечує проміжний крок на шляху до поставленої мети.

Розроблені нижче методи та прийоми розраховані на фронтальну роботу з усім класом та містять гнучкі адаптації для дітей з особливими освітніми потребами, що відповідає принципам універсального дизайну в навчанні.

Мультисенсорний метод доцільно використовувати на етапі первинної семантизації нових лексичних одиниць. Механізм цього підходу полягає в активації сенсорних каналів сприйняття (візуального, аудіального, кінестетичного) в різних комбінаціях, що дає змогу компенсувати дефіцитарні функції за рахунок збережених аналізаторів. Такий метод є особливо релевантним для дітей із мовленнєвими порушеннями (кейс №6), сенсорною гіперчутливістю (кейс № 7) або вираженою когнітивною втомлюваністю (кейси № 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11), оскільки знижує навчальне навантаження та полегшує сприйняття іншомовного матеріалу.

Прийом 1. «Слово на дотик» (Finger Writing)

Мета: формування стійкого зорово-моторного образу англійського слова через візуальний, аудіальний і тактильний канали сприйняття.

Хід: вчитель демонструє флешкартку з новою лексичною одиницею та чітко її вимовляє. Учні ведуть вказівним пальцем по піску, крупі чи тактильній дошці, виводячи літери слова й одночасно синхронно промовляючи його за складами або фоніксами.

Прийом 2. «Дивись і слухай» (Look and Listen)

Мета: формування візуально-аудіального образу та зниження рівня навчальної тривожності.

Хід: учитель демонструє флешкартку із зображенням предмета й одночасно вимовляє нове слово чітко, з паузами. Учні на першому етапі уважно дивляться на картку та міміку педагога, сприймаючи звуковий образ, і лише після повторного сигналу відтворюють слово разом.

Прийом 3. «Сенсорний мішечок» (Sensory Bag)

Мета: формування візуально-тактильного образу нової ЛО через візуальний, аудіальний і тактильний канали сприйняття.

Хід: учитель кладе в непрозорий мішечок 3-4 іграшкових предмети за новою темою. Спочатку він дістає кожну з них, презентує класу й чітко називає англійською мовою. Потім об'єкти знову ховає у мішок. Педагог повторно озвучує одне зі слів: учень має навіпамачки знайти цей предмет та показати класу. Усі діти хором повторюють слово за вчителем.

Прийом 4. «Акустичний місток» (Acoustic Semantic Bridge)

Мета: первинна семантизація іменників через впізнавання реалістичного звуку.

Хід: учитель просить учнів заплющити очі та вмикає короткий аудіозапис характерного звуку. Учні впізнають звук, подумки створюючи образ. Потім педагог каже «Open your eyes!», показує флешкартку та вимовляє слово. Усі хором повторюють. *(Для дітей із сенсорною гіперчутливістю або тривожністю звуку мають бути тихими, а заплющувати очі – не обов'язково).*

Прийом 5. «Повторюємо разом» (Choral Echo)

Мета: первинна семантизація нової лексики через одночасне зорове, слухове та мовленнєве відкріплення.

Хід: учитель показує флешкартку або реальний предмет, чітко вимовляє слово англійською, потім одразу промовляє його ще раз разом з усім класом. Учні приєднуються на другий раз.

Метод асоціативних символів (МАС) є оптимальним для етапу ознайомлення з новими лексичними одиницями та їх первинного запам'ятовування. Він ґрунтується на механізмі опосередкованого кодування через яскравий сюжет, жест або міні-образ. Оскільки значний контингент дітей з ООП краще реагує на наочність, ніж на абстрактні пояснення (кейси № 6, 9), застосування цього методу покликане забезпечити введення нової лексики без розгорнутих інструкцій, що є критично важливим для учнів із мовленнєвими бар'єрами та підвищеною тривожністю (кейси № 3, 8).

Прийом 1. «Сюжетний міні-мультфільм» (Narrative Image)

Мета: первинне кодування звукової форми слова через упровадження короткого яскравого сюжету.

Хід: при введенні важких для запам'ятовування слів учитель супроводжує їх мікроісторією (наприклад, вводячи слово *look* (дивитися), учитель малює на дошці в літерах *oo* два великих ока). Потім слово повторюється хором.

Прийом 2. «Мімічна асоціація» (Facial Association)

Мета: запам'ятовування слів, що описують стан або дію, через міміку.

Хід: учитель вимовляє слово із асоціацією (наприклад, *tired* – позіхає, *hot* – витирає піт з чола, *cold* – тремтить). Учні копіюють міміку та слово. (Для дітей із РАС замість міміки можна використовувати реалістичне фото).

Прийом 3. «Історія з одним словом» (One-Word Story)

Мета: запам'ятовування абстрактної лексики через короткий яскравий сюжет.

Хід: учитель розповідає історію (2-3 речення), де нове слово повторюється кілька разів в контексті, та показує картку. Під час розповіді педагог робить паузу

перед кожним цільовим словом і дає чіткий візуальний сигнал, за яким усі учні синхронно його повторюють.

Прийом 4. Словник асоціацій (Association Dictionary)

Мета: закріплення нових ЛО через фіксацію індивідуальних асоціативних зв'язків.

Хід: після первинного ознайомлення з новими словами учні записують їх у спеціальний зошит і поруч створюють власний асоціативний код: дописують слово-асоціацію рідною мовою, малюють піктограму або вказують жест-образ, який допомагає запам'ятати значення. *(Для дітей із порушенням писемного мовлення асоціація може бути виражена у вигляді наліпки або штампю).*

Прийом 5. «Асоціативний ланцюжок» (Associative Chain)

Мета: первинне запам'ятовування та систематизація групи нових лексичних одиниць через побудову логіко-візуальних зв'язків.

Хід: після ознайомлення з групою нових слів (3-4 слова) учитель розміщує флешкартки на дошці, об'єднуючи їх графічними лініями у послідовний ланцюжок (наприклад, хмаринка (*cloud*) приносить дощ (*rain*), а від дощу нас захищає парасолька (*umbrella*)).

Ігровий метод варто залучати на етапі закріплення та автоматизації лексико-граматичного матеріалу. У межах розробленої моделі пропонується використання не змагальних, а ритуалізованих ігор із фіксованими правилами та візуальними опорами. Саме такий формат покликаний створити передбачуване середовище, що повністю відповідає потребі дітей із мовленнєвими бар'єрами.

Прийом 1. «Що зникло?» (What's Missing?)

Мета: розвиток довільної уваги, активізація та автоматизація лексики через зорову пам'ять.

Хід: на дошці педагог розміщує 3-5 флешкарток із вивченою лексикою. Увесь клас хором називає слова, після чого зафіксованим сигналом учителя (наприклад, «*Close your eyes!*») учні заплющують очі. Одна картка прибирається. За командою

«*Open your eyes!*» діти вгадують, яка картка зникла, та синхронно відтворюють слово англійською мовою.

Прийом 2. «Так / Ні з картками» (Yes / No Cards)

Мета: перевірка розуміння лексики на рецептивному рівні через залучення невербальних сигналів.

Хід: учитель демонструє всьому класу картку й навмисно озвучує неправильну дидактичну інструкцію (наприклад, показуючи зображення кота запитає «*Is it a dog?*»). Усі учні одночасно підіймають сигнальні картки: зелену («*Yes*») або червону («*No*»).

Прийом 3. «Лото з візуальними підказками» (Picture Bingo)

Мета: впізнавання та закріплення нових слів.

Хід: кожен учень отримує індивідуальну картку-лото із зображенням 4-6 малюнків. Вчитель чітко, з паузами називає лексичні одиниці в довільному порядку. Учні ідентифікують почуте слово і закривають відповідний малюнок фішкою. Гра ведеться до повного закриття без часових змагань.

Прийом 4. «Пазл-фраза» (Puzzle Phrase)

Мета: автоматизація синтаксичної структури англійського речення.

Хід: учитель роздає розрізані на окремі слова фрази. Учні викладають слова у правильному граматичному порядку з опорою на схему-шаблон на дошці.

Прийом 5. «Кубик» (Cube)

Мета: автоматизація граматичних структур.

Хід: учні передають ланцюжком м'який кубик, на гранях якого розміщено питальні слова (*What, Where, Who*). Учень, до якого потрапляє кубик, має сформулювати запитання до класу, орієнтуючись на слово на верхній грані. *(Для мінімізації когнітивного навантаження, учням із труднощами навчання надається право обрати готовий варіант із картки-підказки)*

Метод повної фізичної реакції (TPR) є ефективним на етапі активізації імперативних конструкцій, засвоєння дієслівної лексики та координації гнучкого

динамічного режиму. Він спирається на нерозривний зв'язок між вербальною командою та моторною відповіддю, що покликано зняти психологічний тиск із продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Для дітей із РДУГ (кейс № 10) цей підхід пропонується як легітимний канал конструктивного розрядження рухової активності, а для учнів із ТОП, спричиненими війною (кейс № 3), ритмізовані дії спрямовані на відновлення відчуття базової безпеки.

Прийом 1. «Командири та виконавці» (Teacher says)

Мета: автоматизація імперативних конструкцій та дієслівної лексики.

Хід: Учитель дає команду для всього класу (наприклад, «*Stand up!*», «*Clap your hands!*», «*Touch your nose!*»). Усі учні мають виконати дію лише тоді, коли перед нею звучить фраза-маркер «*Teacher says...*». Якщо маркер відсутній, клас залишається непорушним.

Прийом 2. «Дзеркальний танець» (Mirror Track)

Мета: зняття психоемоційного напруження через колективні ритмізовані рухи.

Хід: під час фізкультхвилинки вчитель вмикає англomовну пісню, де слова чітко вказують на рухи (наприклад, «*Head, shoulders, knees and toes*»). Учні стають біля своїх парт і працюють як «дзеркало» педагога, ритмічно повторюючи рухи.

Прийом 3. «Кінестетичні репортери» (Action Detectives)

Мета: верифікація розуміння почутого тексту через невербальне фізичне реагування всього класу.

Хід: вчитель читає коротку розповідь англійською мовою. Щоразу, коли учні чують заздалегідь визначене слово, увесь клас має миттєво виконати фіксовану дію (наприклад, показати «клас»).

Прийом 4. «Пальчикова гімнастика» (Finger Gym)

Мета: розвиток дрібної моторики, артикуляція та автоматизація лексики без статичного перевантаження.

Хід: вчитель пропонує класу зробити мікро-руханку для пальців, супроводжуючи англійськими речівками чи лічилками (наприклад, імітація ходіння пальчиків по парті при слові *walk*).

Прийом 5. «Рухове лото» (Physical Bingo)

Мета: закріплення лексичного матеріалу через поєднання зорових опор та рухової відповіді.

Хід: на партах учнів розкладені великі картки з малюнками предметів. Вчитель називає слово англійською. Завдання класу – не вигукувати відповідь, а одночасно вказати рукою на відповідну картку у своєму просторі.

Інтерактивний метод доцільно реалізовувати на етапі розвитку усного діалогічного мовлення та комунікативної практики. Попри те, що групова робота становить значну складність для багатьох дітей з особливими освітніми потребами (кейси № 1, 4, 9), елементи парної взаємодії з чітко розподіленими ролями та візуальними опорами можуть бути поступово інтегровані в навчальний процес. Пропонується впровадження цього методу після формування базової навчальної поведінки та за умови попереднього моделювання комунікативного зразка педагогом.

Прийом 1. «Змішані тандеми» (Peer Tutoring Pairs)

Мета: формування навичок діалогічної взаємодії через парну роботу.

Хід: перед виконанням завдання вчитель об'єднує весь клас у пари за принципом «змішаних тандемів»: нормотиповий учень взаємодіє з дитиною з ООП або ТОП. Педагог демонструє комунікативний зразковий діалог (наприклад, «*What is your name? – My name is...*»), який залишається на дошці як візуальна опора. У парі чітко розподіляються ролі: учень А запитує, учень Б відповідає, після чого вони міняються місцями.

Прийом 2. «Картковий обмін» (Card Swap Interactivity)

Мета: стимуляція усного мовлення на основі спрощеної парної взаємодії та невербальних опор.

Хід: кожен учень у класі отримує індивідуальну картку із зображенням предмета. Учні мають повернутися до свого сусіда по парті й за зразком вчителя розіграти мікроінтенцію (наприклад, «*I have got an apple. And you?*» – «*I have got a banana*»). Після цього учні обмінюються картками та повторюють фразу з новим об'єктом.

Прийом 3. «Інтерактивне опитування ланцюжком» (The Dialogue Chain)

Мета: розвиток навичок аудіювання та репродуктивного говоріння в межах фронтальної структури.

Хід: педагог задає початок ланцюжка, ставлячи запитання першому учню (наприклад, «*Do you like milk?*»). Учень відповідає за коротким шаблоном на дошці («*Yes, I do / No, I don't*») і повертається до наступного однокласника, ставлячи йому це ж запитання. Процес іде ланцюжком через увесь клас.

Прийом 4. «Мовленнєві шаблони-палички» (Sentence Starters Sticks)

Мета: підтримка самостійного продукування усних речень під час роботи в парах.

Хід: під час виконання завдання в парах кожен учень на столі має різнокольорові дерев'яні палички, на яких написані мовленнєві шаблони-початки фраз (наприклад, «*I think...*», «*I see...*», «*In my opinion...*»). У процесі діалогу учні мають чергувати палички, викладаючи їх на середину парти, що слугує тактильним та візуальним регулятором черговості висловлювань.

Прийом 5. «Кубики Блума» (Dice Questions)

Мета: активізація діалогічного мовлення з мінімізацією когнітивного навантаження.

Хід: учні працюють у парах. Вони по черзі кидають м'який кубик, на гранях якого розміщені питальні слова або піктограми (*Who, What, Where*). Орієнтуючись на слово та візуальну картку-підказку на дошці, один учень формулює запитання, а інший відповідає.

Артпедагогічний метод доцільно інтегрувати в етапи сприйняття іншомовного матеріалу на слух (аудіювання) та психоемоційної регуляції. Використання елементів образотворчої та музичної діяльності в структурі уроку англійської мови обґрунтовано як додатковий прикладний ресурс емоційної саморегуляції. Для дітей із мовленнєвим виснаженням (кейс № 8) спів або прослуховування пісень визначається як форма релаксації, а для дітей із тимчасовими освітніми потребами (кейс №3) артпедагогічні техніки спрямовані на виконання стабілізувальної функції.

Прийом 1. «Кольоровий емоційний трек» (Color Mood Tracking)

Мета: психоемоційне заземлення класу перед початком аудіювання та діагностика настрою.

Хід: перед прослуховуванням тексту англійською мовою вчитель пропонує кожному учневі обрати з набору кольору фішку або олівець, який асоціюється з їхнім поточним станом, і зафарбувати мікроквадрат на полях робочого аркуша. Після прослуховування аудіозапису учні роблять повторний вибір кольору.

Прийом 2. «Музична релаксація» (Music Relaxation)

Мета: зняття мовленнєвого й психоемоційного виснаження.

Хід: до середини уроку, коли настає втома, вчитель зупиняє статичну роботу й вмикає спокійну англійську пісню за темою уроку. Увесь клас підводиться й хором підспівує прості повторювані рядки.

Прийом 3. «Графічний диктант-ізометрія» (Art Listening Intervention)

Мета: інтеграція елементів ізотерапії у процес аудіювання для зниження рівня навчальної тривожності.

Хід: вчитель читає або вмикає аудіозапис описового характеру англійською мовою. Завдання класу – не виконувати тестові завдання, а паралельно малювати почуті образи на аркушах.

Прийом 4. «Аудіо-візуальне занурення» (Soundscape Imagining)

Мета: зняття психоемоційного стресу.

Хід: вчитель вмикає для всього класу 1-хвилинний аудіозапис звуків природи разом із тихою англійською мовою. Усі учні заплющують очі, розслабляються і намагаються уявити картину, налаштуватися на сприйняття мовленнєвого потоку.

Прийом 5. «Дихальний аудіотрек» (Breathe and Listen Ritual)

Мета: психоемоційна регуляція та зниження гіперактивності класу.

Хід: перед переходом до самостійного аудіювання вчитель проводить для всього класу короткий дихальний ритуал під спокійний музичний супровід. Педагог дає короткі команди англійською: «*Breathe in...*» (учні роблять глибокий вдих і піднімають руки), «*Breathe out...*» (видих, руки опускаються).

Метод скафолдингу регулює етап самостійного продукування мовлення або письма. Його логіка – поступове зменшення зовнішньої підтримки в міру автоматизації навички – прямо корелює з потребою дітей із затримкою психічного розвитку та РДУГ у чіткій алгоритмізації діяльності (кейси № 9, 11). Доцільним є застосування мовленнєвих зразків, карток-підказок і покрокових інструкцій на початковому етапі з їх поступовим вилученням, що зменшує когнітивне навантаження та запобігає емоційним зривам.

Прийом 1. «Зникаючий текст» (The Vanishing Text)

Мета: поступове зменшення візуальної опори під час переходу від репродуктивного відтворення до самостійного продукування.

Хід: на дошці вчитель записує мовленнєвий зразок або мікророзповідь (наприклад, «*This is a cat. It is a big. It can jump*»). Увесь клас зачитує текст хором. Після кожного прочитання педагог стирає або закриває по одному слову, замінюючи його на порожню лінію або кольоровий маркер. Клас продовжує читати текст самостійно, відтворюючи елементи з пам'яті.

Прийом 2. «Покрокова дорожня карта» (Task Visual Checklist)

Мета: покрокова алгоритмізація етапу самостійного письма.

Хід: перед початком виконання індивідуального завдання вчитель вивішує на дошці алгоритм дій: «*1. Read the word*», «*2. Copy the word*», «*3. Draw a picture*».

Після завершення кожного мікроетапу учні ставлять позначку у своїх робочих картках.

Прийом 3. «Поступове згортання інструкції» (Faded Prompts)

Мета: перехід від механічного копіювання дій учителя до повної автономії.

Хід: при відпрацюванні нової структури вчитель спочатку демонструє картку, вимовляє слово і показує жест, а весь клас хором відтворює слово самостійно. Згодом вилючається і жест, залишаючи лише самостійне продукування лексеми учнями у відповідь на комунікативну ситуацію.

Прийом 4. «Графічний скелет речення» (Sentence Skeleton)

Мета: візуалізація графічного каркаса англійського речення без використання абстрактної термінології.

Хід: замість пояснення правил побудови речення вчитель малює на дошці геометричні фігури-символи: підмет – синій квадрат, присудок – жовтий квадрат, додаток – зелене коло. Увесь клас викладає свої картки зі словами на парту відповідно до графічної моделі-скелета речення.

Прийом 5: «Мовленнєві опори» (Sentence Starters Frame)

Мета: надання первинних зразків для самостійного конструювання висловлювання.

Хід: для виконання вправи на опис малюнка вчитель розміщує на дошці незакінчені рамки-початки речень (наприклад, «*I see a...*», «*It has got...*», «*It is...*»). Учні формулюють власні думки, спираючись на ці структури. На наступних етапах рамки закриваються, стимулюючи повну самостійність висловлювання.

Отже, узагальнення системних чинників, виявлених у підрозділі 2.1 дозволило розробити комплекс методів і прийомів, які враховують найбільш поширені труднощі дітей з ООП та ТОП: швидку втомлюваність, потребу в алгоритмізації та візуалізації, стресостійкість, комунікативні бар'єри. Відтак, запропонована методика є емпірично обґрунтованою на основі аналізу 11 реальних кейсів.

РОЗДІЛ 3.

РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА

3.1. Електронний посібник як засіб методичної підтримки вчителя англійської мови

Доступ до посібника за адресою: <https://khar-ma2.github.io/drozdova-bachelor-thesis/>
(додаток Г)

У сучасному освітньому дискурсі, що дедалі активніше інтегрує цифрові технології, «електронний посібник» набуває статусу однієї з ключових одиниць методичного інструментарію. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці під електронним посібником узвичаєно розуміти навчальне видання в електронному форматі, що містить систематизований виклад дидактичного матеріалу, відповідає чинній освітній програмі, призначається для використання в освітньому процесі. На відміну від підручника, який є обов'язковим компонентом навчально-методичного забезпечення, посібник характеризується факультативністю та зорієнтованістю насамперед на практичні запити конкретної педагогічної аудиторії, що надає автору значно більшої методичної свободи у виборі форми й змісту.

Зіставлення електронного посібника з традиційними друкованими виданнями увиразнює низку його структурних і функціональних переваг. Щонайперше, варто зазначити, що електронний формат не обмежений фізичним обсягом носія: кількість контенту може бути практично необмеженою без додаткових поліграфічних витрат.

По-друге, гіпертекстова організація матеріалу забезпечує нелінійну навігацію, за якої користувач самостійно обирає траєкторію опрацювання змісту відповідно до актуальних потреб, уникаючи перегляду проміжних розділів.

По-третє, електронний посібник уможлиблює інтеграцію мультимедійних елементів – схем, ілюстрацій, інтерактивних компонентів – в єдиному інтерфейсі, що сприяє комплексному сприйняттю інформації.

По-четверте, зміст такого посібника може оперативно оновлюватися без необхідності перевидання, що є принципово важливим у динамічному методичному середовищі.

По-п'яте, вебресурс є доступним із будь-якого пристрою, що має браузер, без встановлення додаткового програмного забезпечення, що розширює його практичну цінність.

У лінгводидактичному вимірі електронний посібник виконує низку ключових функцій, які зумовлюють його методичну ефективність. **Інформаційно-навігаційна функція** полягає в забезпеченні миттєвого доступу до потрібного розділу через систему гіперпосилань, що набуває критичної ваги в умовах обмеженого часового регламенту. **Довідкова функція** забезпечує можливість оперативного звернення до посібника в режимі реального часу – під час підготовки до уроку, у процесі заняття або в межах професійної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. **Наочно-моделювальна функція** дозволяє когнітивно структурувати навчальний контент та оптимізувати презентацію теоретичного й практичного матеріалу в межах єдиного цифрового простору.

Таким чином, виокремлені структурні переваги (необмежений обсяг, гіпертекстова навігація, оперативне оновлення, мультимедійна інтеграція) та лінгводидактичні функції (інформаційно-навігаційна, довідкова, наочно-моделювальна) електронного посібника в сукупності обґрунтовують доцільність його застосування як основного засобу методичної підтримки вчителя англійської мови, зокрема в умовах інклюзивної освіти.

3.2. Етапи створення електронного посібника

Розробка електронного посібника здійснювалася відповідно до загальної логіки дослідження й охоплювала п'ять послідовних етапів: концептуальний, структурний, змістовий, технічний, а також етап тестування та верифікації. Програмну реалізацію вебресурсу, його модульну архітектуру та логіку інтерактивних компонентів реалізовано із застосуванням мов JavaScript та TypeScript, а також фреймворку React. Для технічного розгортання за забезпечення публічного доступу до посібника використано GitHub Pages – спеціалізований функціонал платформи GitHub, призначений для безкоштовного розміщення статичних вебресурсів у мережі «Інтернет» за постійною URL-адресою.

Перший етап – концептуальний – передбачав визначення мети, цільової аудиторії (вчителі англійської мови, асистенти вчителів) та загальної концепції посібника на основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження.

Другий етап – структурний – ґрунтувався на розробленні архітектури посібника на основі сформованої концепції: визначено перелік сторінок, логіку навігації та взаємозв'язки між розділами. Посібник отримав назву «*Inclusive English: Methodology Hub*» і складається з шести функціональних сторінок (рис. 3.1). Навігація реалізована через закріплену верхню панель, яка містить назву ресурсу та посилання на всі розділи, причому кожен розділ виконує окрему функцію в загальній методичній системі.



Рис. 3.1. Навігаційна панель вебресурсу «*Inclusive English: Methodology Hub*»

Третій етап – змістовий – полягав у наповненні кожного розділу посібника теоретичним і методичним контентом, розробленим у першому та другому розділах дипломної роботи. Головна сторінка посібника виконує функцію входу та

орієнтування: вона пропонує короткий опис ресурсу, відомості про автора та перелік можливостей вебресурсу у форматі карток-анонсів. (рис. 3.2). Сторінка структурована таким чином, щоб педагог одразу міг зрозуміти зміст і призначення кожного розділу та обрати потрібний маршрут.

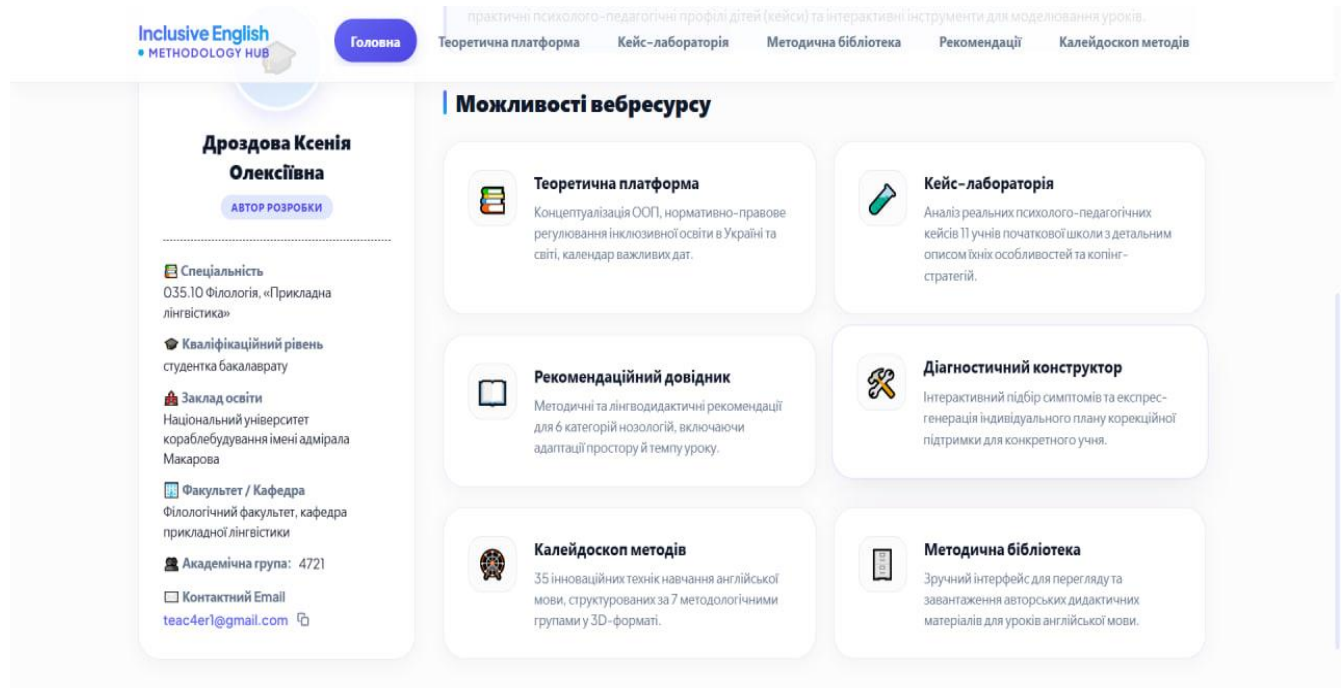


Рис. 3.2. Головна сторінка та картки можливостей вебресурсу

Розділ «Теоретична платформа» охоплює концептуалізацію поняття «інклюзія», нормативно-правову еволюцію інклюзивної освіти, а також «Календар інклюзивного амбасадора» з ключовими міжнародними датами (рис. 3.3).

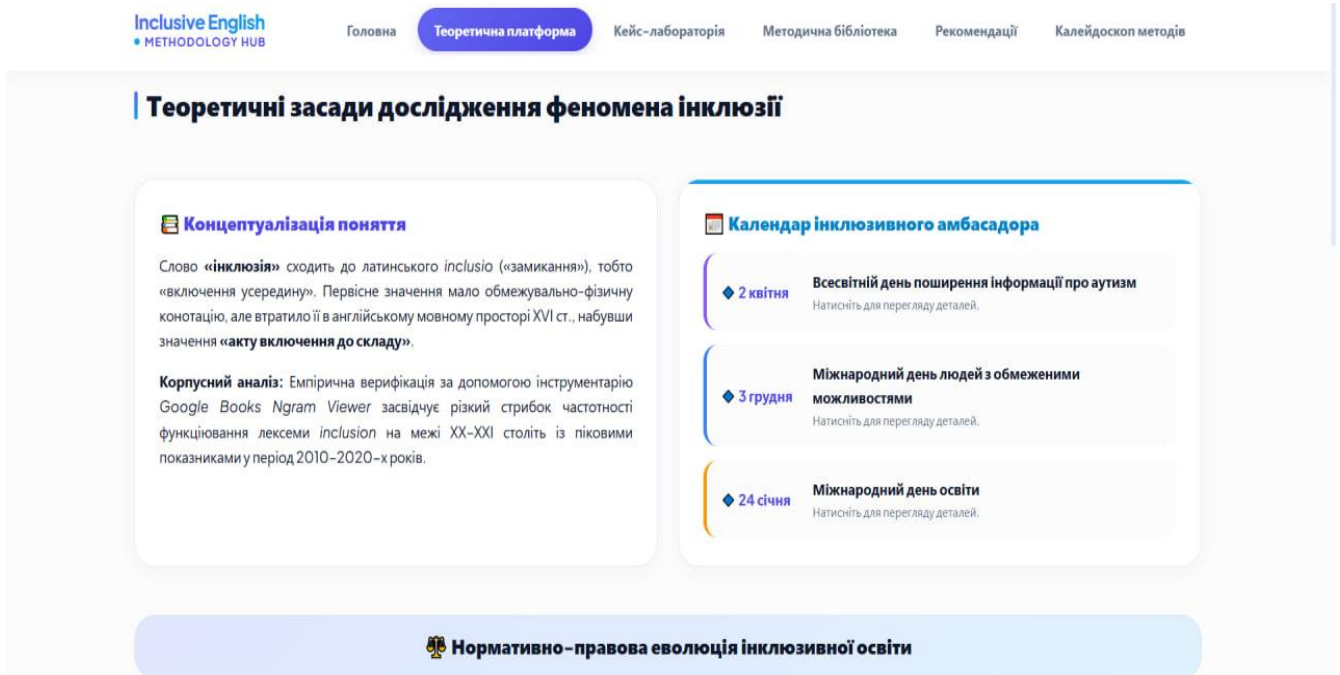


Рис. 3.3. Сторінка «Теоретична платформа»

Розділ «Кейс-лабораторія» представляє 11 психолого-педагогічних профілів учнів молодшої школи у форматі карток-кейсів із зазначенням нозологічної категорії, команди супроводу та типу програми. Для кожного кейсу передбачено розгорнуту аналітичну карту, що містить детальний опис поведінкових особливостей дитини, її лінгводидактичного профілю та ефективних стратегій (рис. 3.4).

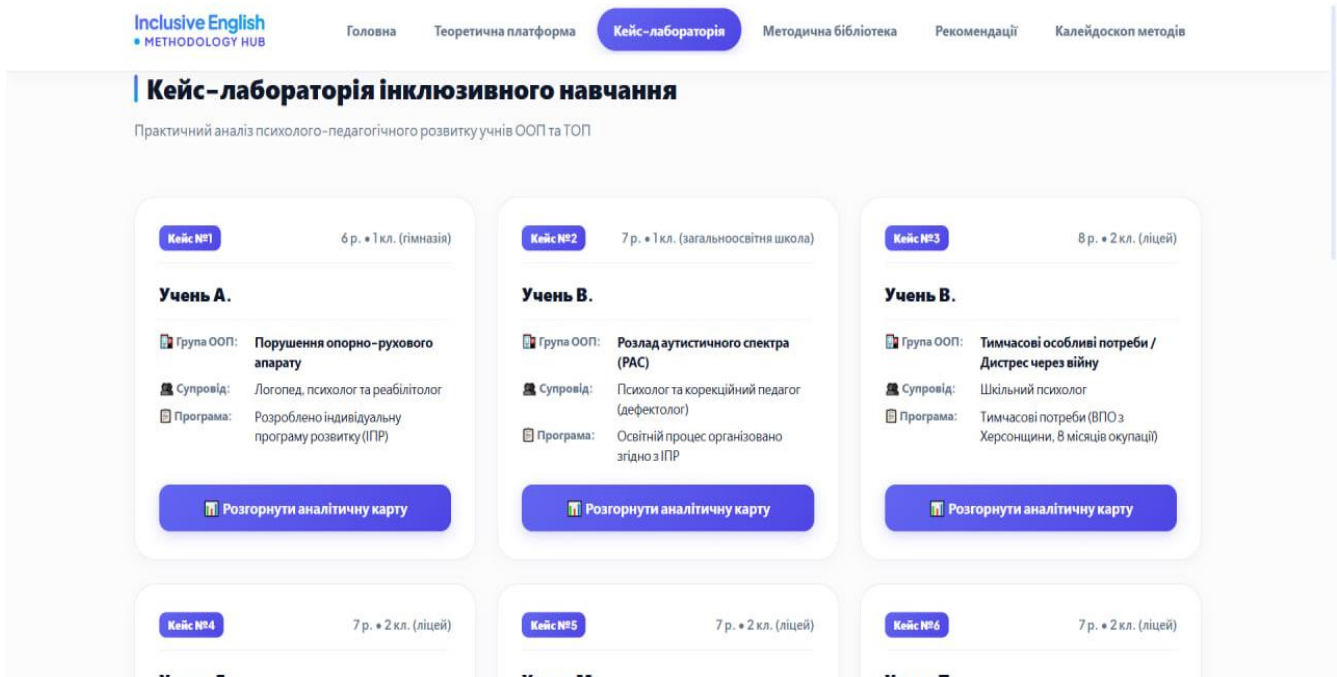


Рис. 3.4. Сторінка «Кейс-лабораторія інклюзивного навчання»

Розділ «Рекомендації» поєднує два функціональних модулі. Перший модуль – «Рекомендаційний довідник» – структурований за нозологіями (учні з РАС, діти з ТОП, порушеннями ОРА, ЗПР, РДУГ та ЗНМ) і містить покрокові практичні рекомендації для кожної категорії. Другий – «Діагностичний конструктор» – є інтерактивним інструментом: учитель відмічає виявлені симптоми в поведінці та діяльності учня, а система автоматично генерує комплексну стратегію підтримки (рис. 3.5–3.6).

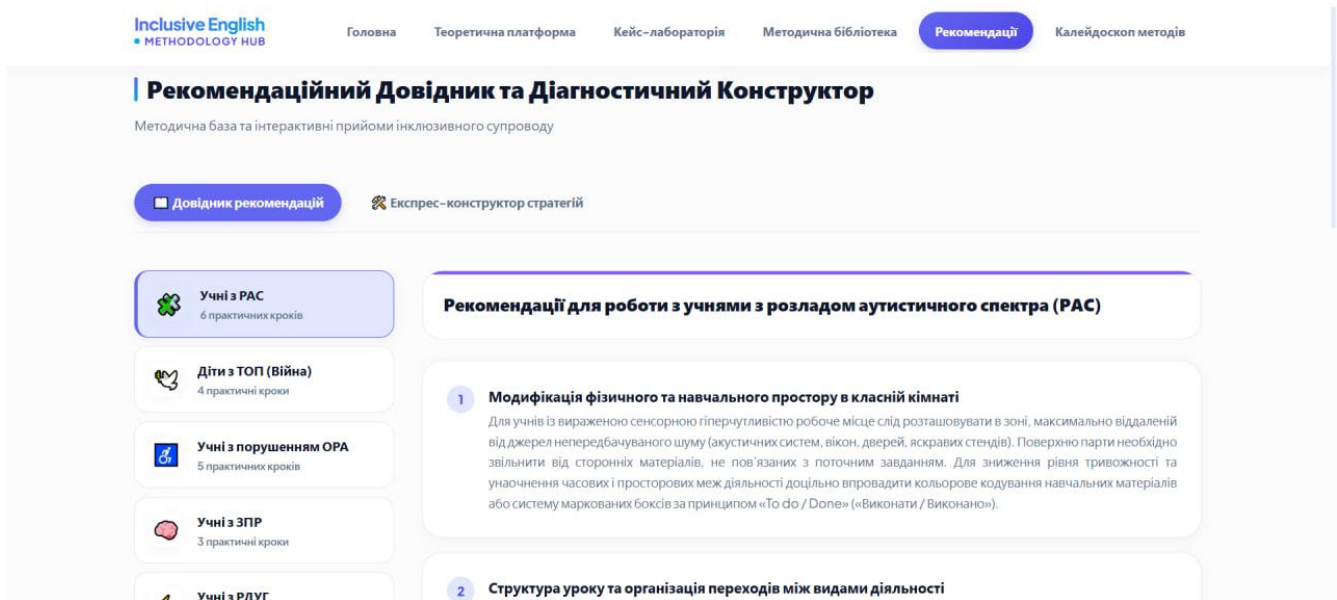


Рис. 3.5. Модуль «Рекомендаційний довідник»

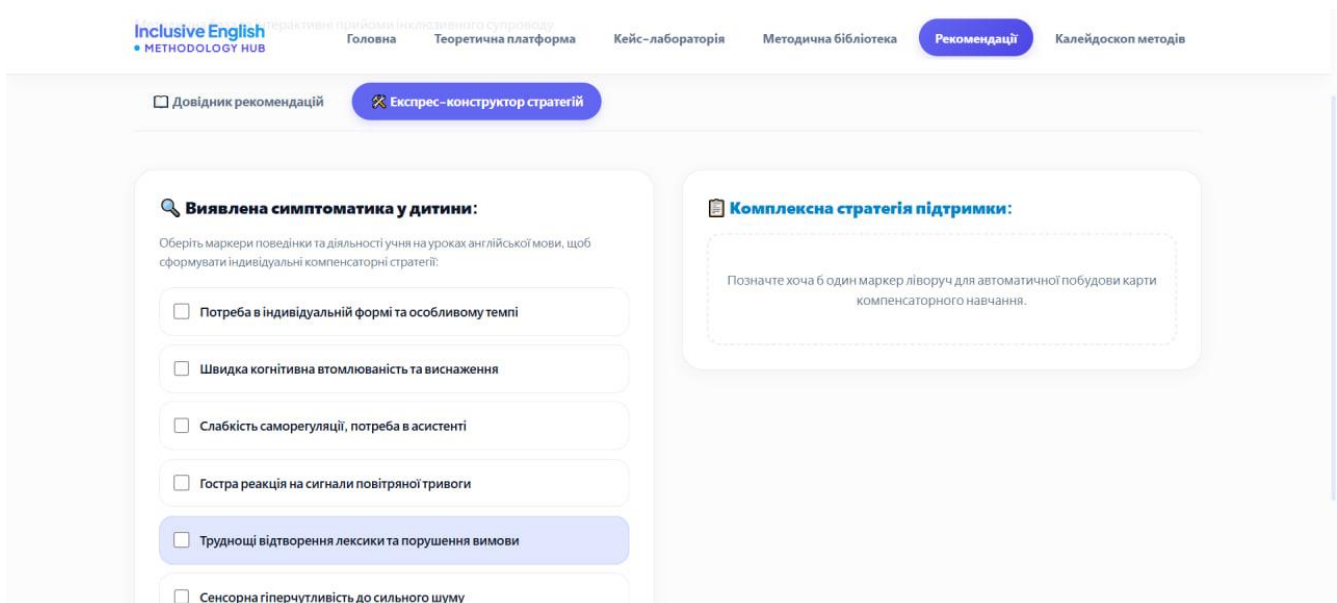


Рис. 3.6. Модуль «Діагностичний конструктор»

Розділ «Калейдоскоп методів» презентує систему 35 методичних прийомів навчання англійської мови, структурованих за сімома методологічними групами (мультисенсорний метод, МАС, ігровий, TPR, інтерактивний, арт-педагогічний та скафолдинг) у форматі інтерактивних 3D-карток. Кожна картка містить назву прийому, його дидактичну мету та покроковий опис проведення (рис. 3.7). Розділ

«Методична бібліотека» забезпечує доступ до авторських дидактичних матеріалів для безпосереднього використання на уроці (рис.3.8).

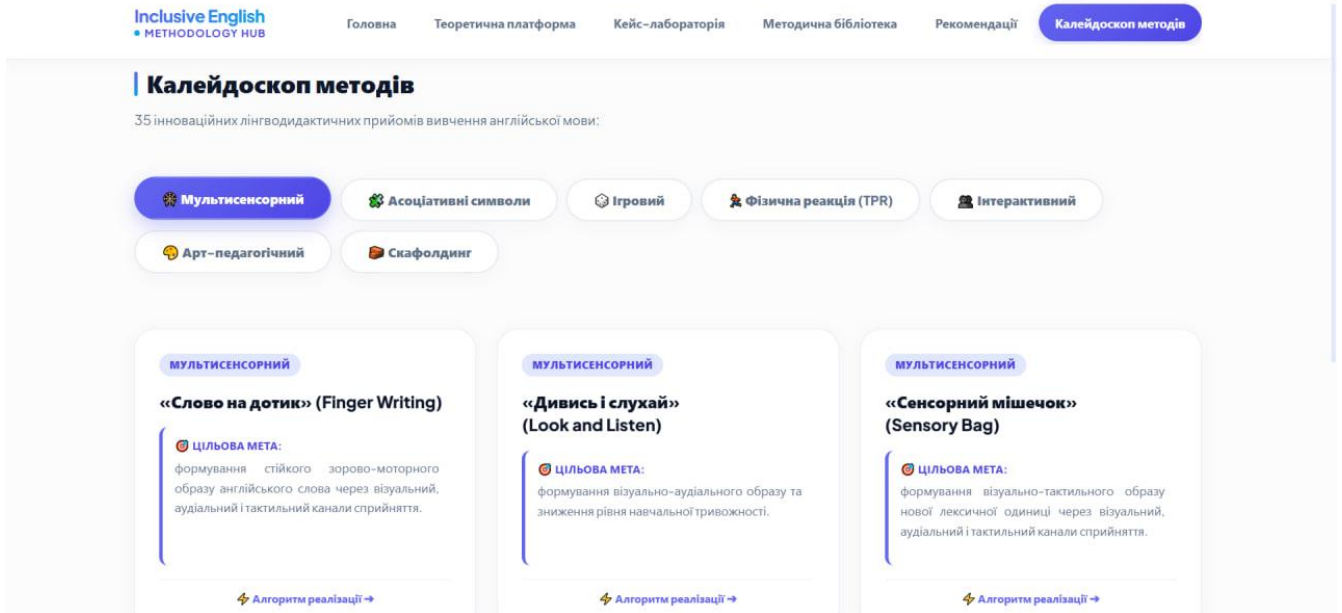


Рис. 3.7. Сторінка «Калейдоскоп методів»

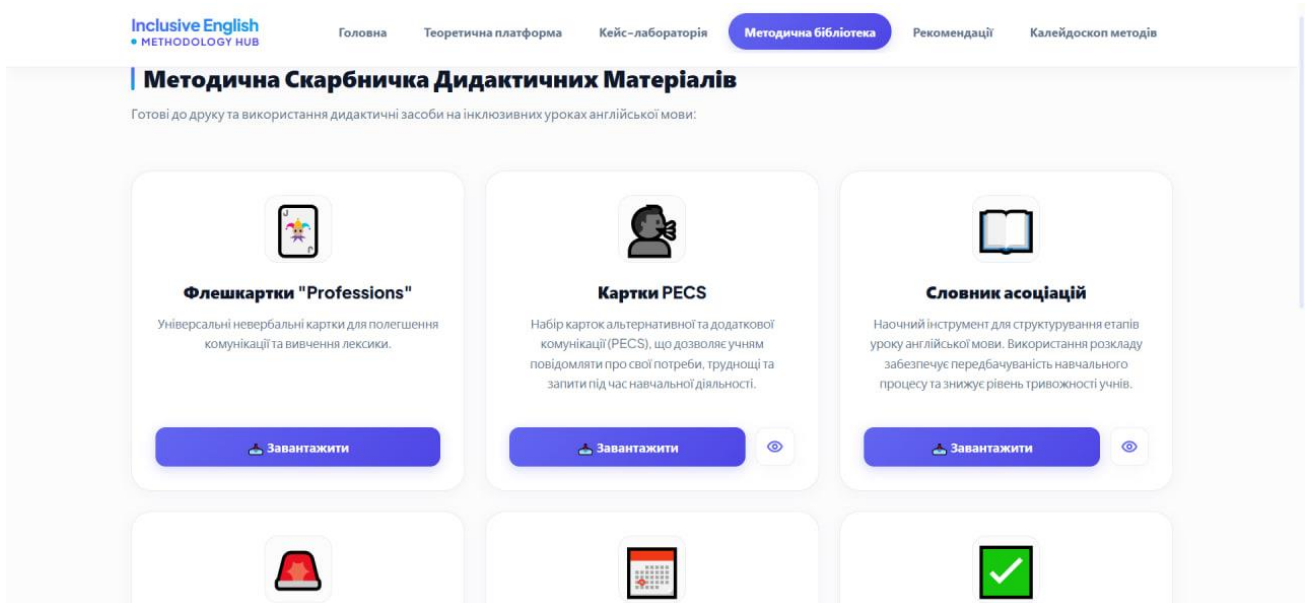


Рис. 3.8. Сторінка «Методична скарбничка»

Четвертий етап – технічний – після визначення структури та підготовки змісту передбачав безпосередню технічну реалізацію посібника засобами HTML, CSS та JavaScript. Код розміщено в публічному репозиторії на платформі GitHub і опубліковано через сервіс GitHub Pages. Усі сторінки написані вручну без використання конструкторів сайтів, що забезпечило максимальну гнучкість у проєктуванні інтерфейсу. Адаптивний дизайн реалізовано засобами CSS з використанням медіазапитів, що гарантує коректне відображення на пристроях різних форматів (комп'ютер, планшет, смартфон). Колірна схема побудована на поєднанні синьо-фіолетових відтінків, що забезпечує зручність зорового сприйняття.

П'ятий етап – тестування та верифікація – на завершальному етапі здійснено перевірку функціональності всіх інтерактивних елементів посібника, коректності відображення в різних веббраузерах (Google Chrome, Microsoft Edge) та на пристроях з різним розміром екрана.

Після завершення технічної розробки електронного посібника постала необхідність його експертної верифікації з метою визначення лінгводидактичної доцільності, практичної цінності запропонованого інструментарію та зручності використання вебресурсом в умовах реальної педагогічної підготовки. Для цього було проведено пілотне опитування, до якого залучено тих самих 11 респондентів – асистентів учителів та вчителів англійської мови. (Додаток Г).

Експертне оцінювання засвідчило високий ступінь визнання авторської концептуальної моделі, зокрема виокремлення категорії дітей із тимчасовими освітніми потребами, спричиненими війною. Усі без винятку респонденти (100%) підтвердили актуальність та методичну обґрунтованість запровадження цієї номінації, що вказує на нагальну потребу практики в диференціації освітніх потреб, зумовлених психотравмуючими чинниками воєнного часу. Високі оцінки отримав і розподіл методичних рекомендацій за нозологічними профілями: переважна

більшість опитаних (72,7%) оцінила її ефективність на найвищий бал, а решта 27,3% – на «4».

Важливим етапом перевірки розробленої методики стало з'ясування її адаптованості до фронтальної форми роботи. Усі 100% експертів підтвердили, що запропоновані прийоми уможливають ефективну роботу з усім класом, повністю відповідаючи принципам Універсального дизайну в освіті. Оцінюючи конкретні лінгводидактичні інструменти, респонденти зазначили, що прийоми мультисенсорного методу та методу асоціативних символів сприяють стійкій ментальній репрезентації іншомовної лексики (90 % позитивних відгуків), тоді як застосування TPR та ігрового методу визнано доцільним для подолання швидкої когнітивної втомлюваності молодших школярів (100 %). Артпедагогічні прийоми отримали підтвердження своєї ефективності як засобу зниження рівня навчальної тривожності класу від 90,9 % експертів, а прийоми скафолдингу кваліфіковано як високоефективні для формування автономності учнів у писемному мовленні (90,9 %).

Особливу увагу в ході пілотного опитування приділено інтерактивному модулю «Діагностичний конструктор стратегій». Усі респонденти (100 %) одностайно підтвердили, що цей інструмент суттєво оптимізує підготовчий етап роботи, скорочуючи час на добір індивідуальних стратегій підтримки дитини.

Загальний рівень задоволеності представленими матеріалами виявився високим: 81,8 % опитаних охарактеризували методичні рекомендації як «повністю зрозумілі, наочні та адаптовані до практичної діяльності», тоді як 18,2 % висловили побажання щодо подальшого розширення ілюстративного супроводу. Намір упроваджувати електронний посібник у свою постійну практичну діяльність підтвердили 72,7 % респондентів, а 27,3 % планують використовувати окремі компоненти ситуативно.

У відкритих відповідях педагоги охарактеризували посібник як «сучасний, змістовний та інноваційний ресурс», особливо відзначивши зручність мобільної

версії для оперативного пошуку дидактичних матеріалів, а також високу практичну цінність дихальних ресурсів для заспокоєння класу та прийом скафолдингу «Текст, що зникає». Як конструктивні пропозиції на майбутнє висловлено побажання доповнити ресурс рубрикою анонсів оновлень контенту.

Окремим документом, що засвідчує позитивне сприйняття розробки на інституційному рівні є офіційний відгук директора Батрадівської початкової школи Горуна Д. О. (див. додаток Г), у якому електронний навчально-методичний посібник «Inclusive English: Methodology Hub» визнано таким, що відповідає сучасним вимогам лінгводидактики та інклюзивної педагогіки, та рекомендований для інтеграції в практичну діяльність учителів іноземних мов і асистентів учителів початкової школи.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових розвідок засвідчив багатовимірність концепту «інклюзія» в сучасному освітньому дискурсі. Установлено, що він функціює на трьох взаємопов'язаних рівнях: процесуальному (перманентний пошук стратегій задоволення індивідуальних потреб здобувачів освіти), праксеологічному (комплексна діагностика та подолання бар'єрів) і функційному, що охоплює доступність, залученість та академічні досягнення. Саме модель Т. Бута та М. Ейнскоу визнано найбільш релевантною для цілей пропонованого дослідження, оскільки вона найповніше розкриває характеристики інклюзивної освіти та слугує теоретичним підґрунтям для проєктування методичного інструментарію.

Систематизація підходів до класифікації осіб з особливими освітніми потребами (ООП) виявила відсутність єдиної термінологічної бази, що зумовило необхідність розроблення узагальненої класифікаційної моделі. На основі аналізу медичного та соціального підходів (А. Колупаєва, З. Шевців, Т. Шеа, А. Бауер, ЮНЕСКО) визначено, що особливі освітні потреби становлять собою індивідуально зумовлені потреби здобувача освіти, які виникають унаслідок дії психофізичних, соціальних або інших чинників і потребують додаткової підтримки, створення спеціальних умов, а також адаптації змісту, форм і методів навчання.

З'ясування впливу воєнного чинника на освітній процес уможливило виокремлення нової категорії здобувачів освіти – дітей із тимчасовими освітніми потребами (ТОП), спричиненими війною. На відміну від особливих освітніх потреб, що мають переважно біологічне підґрунтя, ТОП відзначаються темпоральним характером і виникають унаслідок дії психогенних, соціогенних, організаційно-педагогічних та екзистенційних травматичних чинників.

Огляд стану наукової розробленості методів навчання англійської мови дітей з ООП підтвердив наявність суттєвої прогалини між запитами сучасної інклюзивної практики та реальним рівнем методичного забезпечення. Зокрема, встановлено, що комунікативний метод і метод навчання на основі завдань потребують ґрунтовної

адаптації для роботи в інклюзивному середовищі, тоді як метод повної фізичної реакції (TPR) та метод асоціативних символів (MAC) виявили більший прикладний потенціал, зафіксований у зарубіжних емпіричних дослідженнях. Виявлено також повну відсутність науково обґрунтованих методів навчання іноземної мови дітей із ТОП, що додатково підтверджує актуальність дослідження.

Аналіз 11 практичних кейсів дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) із різними категоріями ООП та ТОП уможливив виокремлення системних та індивідуальних чинників, що визначають навчальну траєкторію кожного здобувача. До домінантних системних чинників (72,7–90,9%) уналежнено деструкцію довільної уваги, швидку когнітивну втомлюваність і комунікативні бар'єри, які детермінують потребу в індивідуалізації освітнього процесу для 90,9% вибірки. Додатковим дестабілізуючим вектором воєнного контексту є виражена тривожна реакція на сигнали повітряної тривоги, зафіксована у 72,7% здобувачів. Натомість такі прояви, як метеочутливість, сенсорна гіперчутливість, панічна рухова реакція або регресивні стани внаслідок окупаційного досвіду, кваліфіковано як індивідуальні чинники (9,1%), що підлягають коригуванню виключно через індивідуальну програму розвитку (ІПР).

Узагальнення результатів кейс-аналізу забезпечило розробку диференційованих методичних рекомендацій для вчителів англійської мови. Запропоновані рекомендації охоплюють специфіку роботи з учнями з розладом аутистичного спектра (РАС), з ТОП, спричиненими війною, з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку (ЗПР), з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ), а також із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Наскрізним принципом усіх рекомендацій є адаптація фізичного та навчального простору, покрокова алгоритмізація діяльності, мінімізація раптових переходів і обов'язкове позитивне підкріплення.

На основі виявлених системних чинників розроблено комплекс методів і прийомів навчання англійської мови, які є емпірично обґрунтованими та

розрахованими на фронтальну роботу з усім класом. До запропонованого методичного інструментарію увійшли: *мультисенсорний метод* (для первинної семантизації лексики через задіяння візуального, аудіального та кінестетичного каналів сприйняття), *метод асоціативних символів* (МАС) (для первинного кодування лексики через образи, жести та сюжети), *ігровий метод* (для закріплення та автоматизації матеріалу через ритуалізовані ігри з візуальними опорами), *метод повної фізичної реакції* (TPR) (для активізації дієслівної лексики та координації гнучкого динамічного режиму уроку), *інтерактивний метод* (для розвитку діалогічного мовлення через структуровану парну взаємодію), *артпедагогічний метод* (для аудіювання та психоемоційної регуляції класу) та *метод скафолдингу* (для покрокового зменшення зовнішньої підтримки в міру автоматизації навичок).

Теоретичне обґрунтування поняття електронного посібника та аналіз його переваг над традиційними друкованими виданнями засвідчили, що цифровий формат є оптимальним засобом представлення методичного інструментарію для вчителів інклюзивного класу. Поєднання гіпертекстової структури, мультимедійного наповнення та можливості оперативного оновлення змісту відповідає динамічним запитам сучасної інклюзивної педагогіки. Розроблений електронний посібник «Методи і прийоми роботи при навчанні англійської мови дітей в умовах інклюзії в молодшій школі» охоплює всі структурні компоненти: теоретичні матеріали, практичні кейси, методичні рекомендації, вправи та навігаційну систему, що робить його самодостатнім інструментом методичної підтримки педагога.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у верифікації запропонованих методів і прийомів на ширшій вибірці учнів з ООП, розширенні методичного інструментарію в частині формування граматичної компетентності та навичок письма, а також у розробці цифрових інтерактивних вправ для безпосередньої інтеграції в електронний посібник. Окремим пріоритетним напрямом постає

адаптація розробленого методичного комплексу для умов дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 7–10.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : А.С.К., 2012. 308 с.
4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. К. : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
5. Методика асоціативних символів у навчанні англійської мови дітей з особливими освітніми потребами. *Академічні студії*. 2021. № 4. С. 221–226.
URL: <https://academystudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/218/208>
(дата звернення: 28.03.2026).
6. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2012. № 5. С. 139–142.
7. Перепелюк І. Р., Микитейчук Х. І., Олійник Р. В. Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2019. Вип. 10 (55). С. 155–163.
8. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. К. : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

9. Пророк Н. В. Психологічні особливості дітей, які перебувають в зоні бойових дій. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–6. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/509/579> (дата звернення: 15.03. 2026)
10. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 30. С. 322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 10.03.2026).
11. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята 10 червня 1994 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 10.02.2026).
12. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник* / кол. авторів: А. А. Колупасєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.
13. Чайковський М. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2016. 570 с.
14. Шевців З. М. Теоретичні основи інклюзивної педагогіки. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 13 (1). С. 152–155.
15. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 608 с.

16. Ярмола Н. А. Психолого-педагогічний супровід дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 1. С. 1–8.
17. Інклюзивна освіта. *Університет України*.
URL: https://uu.edu.ua/incluzivna_osvita (дата звернення: 12.02.2026)
18. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. 4th ed. Cambridge : CSIE, 2016. 132 p.
19. Chan H. H.-J. Adapting task-based language teaching to the special educational needs of learners with intellectual disabilities. *International Journal of Applied Linguistics*. 2024. Vol. 34, Iss. 3. P. 1012–1029.
20. Mohan N., Abhirami J., Arun S. Total Physical Response (TPR) – Acquisition of English as a Second Language Among Dyslexic Primary School Children. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021. Vol. 17, No. 1. P. 218–230.
21. Ngram Viewer: inclusion. *Google Books*.
URL: https://books.google.com/ngrams/graph?content=inclusion&year_start=1800&year_end=2022&corpus=en&smoothing=3 (дата звернення: 10.02.2026).
22. Online Etymology Dictionary: inclusion.
URL: <https://www.etymonline.com/word/inclusion> (дата звернення: 05.02.2026).
23. Shea T. M., Bauer A. M. *An Introduction to Special Education: A Social Systems Perspective*. 2nd ed. Madison, WI : Brown & Benchmark, 1997. 576 p.
24. UNESCO. *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. 86 p.
URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109> (дата звернення: 25.02.2026)
25. Warnock Committee. *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : HMSO, 1978. 430 p. URL: <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html> (дата звернення: 01.03.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета:

1. Який вік дитини та клас, в якому вона навчається?
_____.
2. Провідна категорія освітніх труднощів здобувача освіти (нозологічний профіль за наявності: РАС, РДУГ, порушення мовлення, тощо)?
_____.
3. Чи впроваджено для дитини індивідуальну програму розвитку (ІПР)?
_____.
4. Чи отримує дитина додатковий корекційно-розвитковий супровід фахівців (практичного психолога, логопеда, дефектолога, реабілітолога)?
_____.
5. Як дитина працює на уроці: чи здатна концентрувати увагу, чи швидко виснажується?
_____.
6. Які форми роботи є найбільш ефективними для учня (індивідуальна, робота в парі, групова)?
_____.
7. Чи виокремлено навчальні предмети, де дитина демонструє вищі результати? Нижчі?
_____.
8. Як дитина взаємодіє з однолітками: ініціює контакти самостійно, відповідає на зовнішню ініціативу, уникає взаємодії?
_____.
9. Чи є в дитини друзі в класі? Якщо так, укажіть кількість?
_____.

10. Як дитина реагує на перехідні процеси та зміну виду діяльності (перехід від одного завдання до іншого)?

11. Які стратегії та методи стабілізації допомагають заспокоїти дитину в разі емоційного зриву, проявів паніки чи розгубленості?

12. Чи реагує учень на сигнал повітряної тривоги та умови перебування в шкільному укритті? Якщо так, то як саме?

13. Чи спостерігається позитивна динаміка (прогрес) у навчанні або поведінці дитини протягом навчального року? У чому саме вона виражається?

14. Які труднощі є перманентними (постійними), а які виникають ситуативно?

15. Які специфічні особливості сприйняття іншомовного мовлення та труднощі у вивченні англійської мови притаманні дитині?

Кейс № 1: А., 6 років, 1 клас

А., хлопчик 6 років, навчається в 1 класі гімназії. Дитина має верифікований діагноз «порушення опорно-рухового апарату», відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР). Корекційний супровід здійснюють логопед, психолог та реабілітолог.

На уроках А. демонструє повільний темп роботи, низький рівень концентрації уваги та розсіяність. Дитина старається, однак не встигає за однолітками через об'єктивні труднощі, пов'язані з діагнозом: труднощі письма, тривале статичне навантаження (сидіння на одному місці) та труднощі читання.

Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальна; у групових формах дитина відволікається та швидше виснажується.

Соціальна взаємодія А. характеризується обережністю та вибірковістю. Дитина має одного друга в класі, що свідчить про наявність базової здатності до встановлення соціальних зв'язків.

Конфліктних ситуацій А. зазвичай уникає, однак іноді демонструє агресивну поведінку щодо однокласників.

Перехідні процеси (зміна виду діяльності) не викликають у дитини негативних реакцій; навпаки, А. виявляє інтерес до нових завдань та спокійно переключається.

На сигнал повітряної тривоги А. реагує гострою панічною реакцією: починає бігати по класу, втрачає контроль над своїми діями, демонструє виражене нервово збудження. В укритті дитина продовжує демонструвати хаотичну рухову активність, вдається до фізичного нав'язливого контакту («смикання») щодо однокласників, голосно плаче або вигукує, не реагує на зауваження вчителя та асистента.

А. демонструє позитивне ставлення до вивчення англійської мови. Дитина знає окремі іншомовні слова, співає алфавіт та любить дивитися мультфільми з

англійською звуковою доріжкою. Однак через уповільнений темп діяльності та швидко втомлюваність не встигає виконувати усні вправи разом із класом.

Основним стабілізувальним ресурсом виступає м'яка тактильна іграшка (песик), яка допомагає дитині заспокоїтися в емоційно напружених ситуаціях.

Кейс № 2: В., 7 років, 1 клас

В., хлопчик 7 років, навчається в 1 класі гімназії. Дитина має верифікований діагноз «розлад аутистичного спектра (РАС)», відповідно до якого освітній процес організовано згідно з індивідуальною програмою розвитку (ІПР). Корекційний супровід здійснюють психолог та корекційний педагог (дефектолог).

На уроках В. працює нерівномірно: здатний зосереджуватися лише на короткий час, швидко перевтомлюється, потребує постійної підтримки дорослого. Найбільш результативною є індивідуальна робота або виконання завдань із супроводом. Краще дитина виконує завдання, що спираються на унаочнення та практичні дії; значні труднощі виникають під час виконання мовленнєвих та абстрактних завдань. Позитивна динаміка в навчанні спостерігається: наявні невеликі позитивні зміни у звиканні до режиму та виконанні простих інструкцій.

Соціальна взаємодія В. є обмеженою: дитина переважно уникає ініціативи або реагує на звернення з великою затримкою, має мінімальне коло спілкування (інколи контактує з одним однокласником).

Перехідні процеси переносяться важко, дитина потребує обов'язкового попередження та детального пояснення перед зміною виду діяльності.

Стійкими труднощами В. є комунікація, утримання уваги та розуміння інструкцій; вони особливо посилюються в нових, нетипових ситуаціях. Для заспокоєння та підтримки ефективними є: спокійний тон голосу, чіткі короткі інструкції, пауза або переключення на знайоме завдання.

На сигнал повітряної тривоги В. реагує тривожно, схильний до «замикання», потребує постійної емоційної підтримки та супроводу дорослого.

На уроках англійської мови В. потребує постійної допомоги дорослого. Краще реагує на багаторазове повторення слів за вчителем або асистентом, візуальні матеріали (картинки, картки, малюнки) та ігрову форму роботи. Усне мовлення без візуальної опори сприймається вкрай важко.

Основними методами стабілізації виступають: спокійний тон голосу дорослого, чіткі й короткі інструкції, паузи для відпочинку, переключення на знайоме завдання, попереднє попередження про зміну діяльності, підтримка та супровід дорослого.

Кейс № 3: В., 8 років, 2 клас

В., хлопчик 8 років, навчається у 2 класі ліцею. Дитина є внутрішньо переміщеною особою з окупованої території Херсонської області, де перебувала в умовах окупації протягом восьми місяців, після чого разом із родиною (мати, батько, бабуся, старша сестра, молодший брат) переїхала до Вінницької області. Важливим психотравмувальним чинником є загибель дядька під час воєнних дій.

Регіон нового проживання належить до відносно безпечних територій із меншою частотою повітряних тривог, однак акустичний сигнал сирени зберігає для дитини значення стійкого стресового тригера, здатного провокувати виражені емоційні реакції незалежно від реального рівня загрози.

Унаслідок воєнних дій дитина пропустила близько трьох місяців систематичного навчання. Після переїзду вона розпочала заняття у 2 класі, однак пропущений навчальний матеріал не був компенсований. Адаптація до нового освітнього середовища виявилася ускладненою та потребувала часу.

На уроках демонструє низьку концентрацію уваги та швидке виснаження, потребуючи постійного індивідуального супроводу. У взаємодії з однолітками є переважно пасивним, ініціативи до спілкування не виявляє. Уникає участі в групових формах роботи, надаючи перевагу індивідуальному виконанню завдань або спостереженню за діяльністю інших учнів.

Офіційно встановленого діагнозу в категорії ООП дитина не має; особливі потреби виявилися саме в умовах дистресу, що уможливлює класифікувати їх як тимчасові, зумовлені виключно воєнним досвідом. Корекційний супровід здійснює шкільний психолог.

Після переїзду спостерігаються зміни в емоційно-поведінковій сфері, які можуть бути інтерпретовані як прояви регресивних реакцій. Якщо до травматичних подій В. демонстрував відносно сформовану сепарацію від батьків, то в постстресовий період відзначається підвищена потреба у фізичній близькості значущого дорослого, труднощі самостійного заспокоєння та зниження відчуття безпеки у ситуаціях розлуки.

Під час повітряних тривог в шкільному укритті фіксуються емоційно-поведінкові реакції у вигляді плачу, дезорієнтації та відмови виконувати інструкції вчителя.

На уроках англійської мови В. поводить пасивно, уникає усних відповідей через страх помилитися та привернути увагу класу. Візуальні матеріали (картинки, розмальовки) викликають більший інтерес, ніж аудіювання чи говоріння.

У дитини наявний елемент саморегуляції у вигляді м'якої іграшки (заєць), яка виконує функцію об'єкта психологічної безпеки. Під час тривоги дитина використовує її як засіб заспокоєння, притискаючи до себе. Водночас навички саморегуляції на даному етапі сформовані недостатньо.

Ефективним зовнішнім стабілізуювальним чинником виступає присутність батька, який у кризових ситуаціях забирає дитину зі школи для відновлення її емоційної рівноваги.

Кейс № 4: Д., 7 років, 2 клас

Д., дівчинка 7 років, навчається у 2 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «розлад аутистичного спектра III рівня підтримки», відповідно до якого

розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР). Корекційний супровід здійснюють логопед, психолог та реабілітолог.

На уроках Д. демонструє спокійну поведінку, здатність до концентрації уваги, уважно слухає вказівки вчителя та асистента. Дитина виконує не всі завдання через повільний темп роботи (не встигає), тому навчальний матеріал для неї індивідуально мінімізовано.

Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальна; у групі дівчинка не орієнтується.

Позитивна динаміка в навчанні спостерігається: на початку 1 класу дитина не знала літер, на момент дослідження знає букви, складає їх у склади, хоча іноді забуває раніше вивчений матеріал. Найкращі результати Д. демонструє на уроках мистецтва.

Дівчинка має трьох подруг у класі, активно спілкується з однолітками під час ігор, уникає конфліктних ситуацій.

Перехідні процеси (зміна виду діяльності, завершення одного завдання та початок іншого) в цілому відбуваються спокійно, однак іноді, якщо дитина не встигає записати завдання, виникає нервові збудження.

На сигнал повітряної тривоги Д. реагує спокійно.

На уроках англійської мови Д. почувається дещо некомфортно через мовний бар'єр та труднощі розуміння усного мовлення. Однак дитина позитивно реагує на комікси та малюнки, що є важливим ресурсом для залучення її до іншомовної діяльності. Повторює слова за вчителем механічно, без розуміння змісту, краще запам'ятовує лексику, коли слово підкріплене яскравою візуальною опорою.

Основним стабілізуювальним ресурсом виступає іграшка у вигляді прапору України, який виконує функцію об'єкта психологічної безпеки.

Кейс № 5: М., 7 років, 2 клас

М., хлопчик 7 років, навчається у 2 класі ліцею. Дитина має діагноз «плоскостопість III ступеня», відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР). Корекційний супровід здійснюють психолог та дефектолог.

На уроках М. демонструє високу навчальну мотивацію та активність: є уважним, не відволікається, чітко відповідає на запитання педагога. Дитина успішно опановує навчальний матеріал у будь-яких формах роботи (індивідуальна, парна, групова), оскільки повністю встигає за темпом класу.

Найкращі результати М. демонструє на уроках мистецтва, фізичної культури та математики. Позитивна динаміка в навчанні є значною: дитина пише, читає, досліджує.

Соціальна взаємодія М. є високорозвиненою. Дитина є дружньою, допитливою, має багато друзів у класі та підтримує гарні стосунки з усіма однолітками. Конфліктних ситуацій, агресивних проявів не зафіксовано.

На сигнал повітряної тривоги М. реагує спокійно, без ознак паніки або тривоги. Дитина чітко знає правила поведінки в надзвичайних ситуаціях, слухає вказівки вчителя та виконує алгоритм евакуації.

М. демонструє позитивне ставлення до вивчення англійської мови. Дитина читає разом із учителем, успішно переписує слова, запам'ятовує лексику, любить розглядати ілюстрації іноземною мовою та комікси. Труднощі виникають лише з вимовою окремих незнайомих звуків, але дитина швидко їх засвоює завдяки наслідуванню зразка мовлення вчителя.

Основним методом саморегуляції виступає малювання (елементи ізотерапії), яке допомагає дитині заспокоїтися та регулювати емоційний стан.

Кейс № 6: Т., 7 років, 2 клас

Т., хлопчик 7 років, навчається у 2 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ)» з навчальними труднощами, відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР) із поданням завдань у спрощеному та доступному вигляді. Корекційний супровід здійснює логопед, періодично дитина працює з психологом.

На уроках Т. демонструє повільний темп роботи, швидко втомлюваність, часто потребує підказок та додаткових пояснень. Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальний супровід; у груповій діяльності дитина потребує постійної допомоги. Учень є успішнішим у творчих видах діяльності; значні труднощі виникають під час читання, письма та математичних обчислень. Позитивна динаміка в навчанні є помірною: спостерігаються незначні покращення у виконанні завдань за наданим зразком та в поведінці.

Соціальна взаємодія Т. є обмеженою: дитина частіше займає позицію пасивного спостерігача, ніж активного учасника комунікації. Спілкується з 1-2 дітьми, тісних дружніх стосунків у колективі не має.

Перехідні процеси даються дитині складно без попереднього попередження та пояснення.

Основні труднощі Т. пов'язані з дефіцитом уваги та розумінням довгих інструкцій, що особливо загострюються при вивченні нового матеріалу. Для заспокоєння ефективними є: спокійний тон голосу дорослого, вербальна підтримка, надання короткого відпочинку між завданнями. Дитина позитивно реагує на підтримку та заспокоєння.

На сигнал повітряної тривоги Т. реагує насторожено, потребує заспокоєння та супроводу дорослого.

На уроках англійської мови Т. працює з труднощами. Краще засвоює матеріал через багаторазове повторення слів за вчителем, ігрові вправи та візуальну підтримку (картинки, картки, малюнки). Мовленнєві труднощі рідної мови

(феномен переносу ЗНМ) суттєво ускладнюють процеси запам'ятовування, утримання та відтворення іншомовної лексики.

Основними методами стабілізації виступають: спокійний тон голосу, вербальна підтримка дорослого, короткий відпочинок між завданнями, попереднє попередження про зміну діяльності.

Кейс № 7: А., 9 років, 3 клас

А., дівчинка 9 років, навчається у 3 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «розлад аутистичного спектра IV рівня підтримки», відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР). Корекційний супровід здійснюють психолог, логопед та асистент вчителя.

На уроках А. демонструє низький рівень довільної уваги та швидку когнітивну втомлюваність, що вимагає постійного залучення додаткових стимулів для завершення завдань.

Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальна; у групових формах дитина відволікається та швидше виснажується. Академічні труднощі мають виражений предметно-специфічний характер: високі результати на уроках образотворчого мистецтва (ліплення, малювання) контрастують із суттєвими труднощами в математиці (додавання, віднімання) та читанні (повторення без розуміння змісту, швидке забування матеріалу).

Особливої уваги заслуговують труднощі у вивченні англійської мови. По-перше, дитина не здатна встановити стійкий зв'язок між графемою (написаною літерою) та відповідною фонемою (звуком), що унеможлиблює оволодіння навичкою читання навіть на рівні простих складів.

По-друге, утримання іншомовної лексики відбувається лише на короткотривалому рівні: після багаторазового повторення дитина може відтворити слово, однак уже через одне-два заняття воно повністю зникає з активного та пасивного словника.

По-третє, спостерігається явище дисоціації між знанням алфавіту та практичним використанням цього знання: А. впізнає та називає окремі літери англійського алфавіту, однак не здатна синтезувати їх у слово навіть за умови зорової опори (наприклад, при пред'явленні картки зі словом *cat* дитина читає окремі літери [si]-[ei]-[ti], але не впізнає цілісне слово).

Перехідні процеси можуть викликати дезадаптивні поведінкові прояви – від спалахів злості до агресії залежно від емоційного стану дитини на момент переходу.

Соціальна взаємодія А. характеризується вибірковою, однак позитивною динамікою: дитина має трьох друзів у класі. Конфліктних ситуацій уникає, у разі їх виникнення звертається до учасників із вербальною вимогою заспокоїтись. У ситуаціях, що вимагають колективного мовчання (наприклад, хвилина мовчання), її поведінка є соціально-адаптивною (наслідує групові норми).

А. виявляє підвищену сенсорну чутливість до гучних звуків: на сигнал повітряної тривоги (як на будь-який інтенсивний акустичний подразник) реагує тривожно, закриває вуха.

Спостерігається суттєва залежність академічної продуктивності та емоційного стану від початкового настрою: якщо дитина приходить до школи «без настрою», цей стан зберігається впродовж усього дня, що блокує виконання завдань. Натомість використання музичних стимулів (пісні) та коротких відеороликів викликає радість або спокій, що свідчить про потенціал цих засобів як мотиваційних ресурсів. Феномен пришвидшення письма в момент приходу матері (дитина починає писати швидше, ніж до її появи) ілюструє вплив присутності значущого дорослого як зовнішнього регулятора темпу діяльності.

Основним стабілізуювальним ресурсом виступають м'які тактильні об'єкти (гусінь, павучок або інша іграшка, яку дитина приносить щодня). Вони виконують функцію сенсорної регуляції та емоційного заспокоєння.

Кейс № 8: О., 8 років, 3 клас

О., дівчинка 8 років, навчається в 3 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «порушення розвитку мовлення IV рівня», відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР). Корекційний супровід здійснюють логопед та психолог.

На уроках О. працює активно, однак через мовленнєві труднощі (порушення звуковимови, утруднене продукування окремих слів) до середини уроку настає мовленнєве й психофізичне виснаження. У зв'язку з цим асистент вчителя супроводжує дитину до ресурсної кімнати для відпочинку та відновлення працездатності.

Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальна. Найкращі результати О. демонструє з математики: дитина швидко виконує додавання та віднімання, розв'язує задачі. Позитивна динаміка в навчанні спостерігається за умови врахування мовленнєвих труднощів та надання можливості для відпочинку.

Соціальна взаємодія О. є розвиненою: дитина є дружньою, контактує з усіма однолітками, має чотирьох друзів та двох подруг у класі. Водночас дитина соромиться через власні мовленнєві труднощі, побоюючись, що інші діти сміятимуться з її вимови.

На сигнал повітряної тривоги О. реагує спокійно, без ознак паніки або тривоги.

О. демонструє виражене позитивне ставлення до англійської мови. Дитина любить слухати та співати англійські пісні, танцює під них, із задоволенням переписує англійські слова та намагається їх відтворювати. Особливу зацікавленість викликають діснеєвські персонажі, а також мрія поїхати до Лондона.

Основним методом стабілізації виступає музика: у разі стресу або втоми дитина слухає музику, танцює та намагається співати, що допомагає їй відновити емоційну рівновагу.

Кейс № 9: Д., 9 років, 4 клас

Д., хлопчик 9 років, навчається в 4 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «затримка психічного розвитку (ЗПР)» з труднощами у навчанні, відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР) з адаптованим навчальним матеріалом. Корекційний супровід здійснюють логопед та психолог.

На уроках Д. працює повільно, демонструє низьку концентрацію уваги та швидко втомлюваність, потребує постійної підтримки вчителя та додаткових пояснень.

Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальна або робота з постійною допомогою дорослого.

Найкращі результати дитина демонструє під час виконання практичних та творчих завдань; складніше виконання завдань з читання, письма та математики. Позитивна динаміка в навчанні спостерігається повільно, однак є помітною у виконанні простих завдань репродуктивного характеру.

Соціальна взаємодія Д. є обмеженою та пасивною: дитина рідко проявляє ініціативу до спілкування, має одного друга (або спілкується з окремими дітьми). Конфліктних ситуацій зазвичай уникає.

Перехідні процеси (зміна виду діяльності, завершення одного завдання та початок іншого) викликають негативну реакцію, тому він потребує чітких алгоритмів та попередньої підготовки до змін.

На сигнал повітряної тривоги Д. може розгублюватися або тривожитися, потребує супроводу дорослого.

На уроках англійської мови Д. працює лише за умови постійної допомоги вчителя чи асистента. Дитина має труднощі із запам'ятовуванням лексики (іншомовні слова засвоюються повільно, потребують багаторазового повторення). Краще засвоює матеріал через ігрові форми роботи, наочність (картинки, картки) та повторення.

Основними методами стабілізації виступають: спокійне пояснення, підтримка дорослого, короткі паузи для відпочинку, переключення на просте завдання.

Кейс № 10: М., 10 років, 4 клас

М., дівчинка 10 років, навчається в 4 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ)», відповідно до якого впроваджено індивідуальну програму розвитку (ІПР) з урахуванням особливостей навчання. Корекційний супровід здійснює психолог, дитина отримує підтримку від фахівців у школі.

У навчальній діяльності М. є нестабільною: часто відволікається, може поспішати та допускати помилки через імпульсивність. Кращі результати демонструє під час коротких індивідуальних завдань або роботи з чіткими інструкціями. Легше дитині даються активні та практичні предмети; більше труднощів виникає з письмовими та тривалими завданнями.

Позитивна динаміка в навчанні спостерігається у сфері розвитку самоконтролю та здатності доводити розпочаті завдання до кінця.

Соціальна взаємодія М. є активною, але імпульсивною: дитина легко вступає у спілкування, має декілька знайомих у класі.

Перехідні процеси (зміна виду діяльності, завершення одного завдання та початок іншого) відбуваються швидко, однак іноді дитина не завершує попереднє завдання через поспіх.

Основні труднощі М. пов'язані з увагою та організацією власної роботи; вони особливо посилюються при тривалому навантаженні. Для підтримки ефективними є: чітка структура дій, спокійне нагадування та зміна діяльності. Дитина може проявляти занепокоєння, однак за підтримки дорослого швидко заспокоюється.

На сигнал повітряної тривоги М. може проявляти занепокоєння, але за підтримки дорослого швидко заспокоюється та виконує інструкції.

На уроках англійської мови М. працює активніше в усній формі, ніж у письмовій. Дитина краще засвоює матеріал через рухливі та інтерактивні вправи (ігри з елементами кінестетичної активності, використання карток, жестів). Письмові завдання потребують контролю та поділу на короткі етапи, оскільки дитина швидко втрачає інтерес та починає поспішати. Усне мовлення (повторення слів за вчителем, короткі діалоги) дається легше завдяки активності та імпульсивності, які в цьому випадку стають ресурсом.

Основними методами стабілізації виступають: чітка структура дій, спокійне нагадування, зміна діяльності (динамічні паузи), підтримка дорослого, поділ завдань на короткі етапи.

Кейс № 11: Д., 10 років, 4 клас

Д., хлопчик 10 років, навчається в 4 класі ліцею. Дитина має верифікований діагноз «розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ), тривожний підтип», відповідно до якого розроблено індивідуальну програму розвитку (ІПР) з адаптованою навчальною програмою. Корекційний супровід у межах навчального закладу здійснюють шкільний логопед та шкільний психолог.

Робота Д. на уроці залежить від кількох факторів. Письмові завдання дитина виконує краще, ніж усні: при усних завданнях швидко настає когнітивне виснаження; стає нудно. Краще концентрує увагу та швидше виконує завдання, якщо матеріал є вивченим і добре знайомим. Дитина є метеозалежною: при різкій зміні погоди стає тривожною, може розплакатися або проявити агресію. Потребує зміни видів діяльності. Основні шкільні предмети (українська мова, математика, читання, природознавство, малювання) даються легше завдяки рідній мові викладання, допомозі асистента вчителя та доступному поясненню матеріалу вчителем. Труднощі виникають з англійської мови, фізкультури та трудового навчання через неналагоджений контакт із учителем, труднощі вивчення іноземної мови та знижений рівень розуміння мови загалом.

Прогрес у навчанні та поведінці залежить від додаткової роботи дитини з батьками вдома, дотримання чітких правил і меж, а також зацікавленості дитиною та її світом. За цих умов дитина адаптується до свого стану, вчиться його контролювати та стає соціально адаптованою.

Соціальна взаємодія Д. є активною: дитина часто ініціює контакт на фоні спільних інтересів (відеоігри), відповідає на ініціативу, допомагає, якщо може. Має одного кращого друга в класі.

На зміну виду діяльності часто реагує насторожено, потребує детального роз'яснення змісту завдань та чіткого алгоритму виконання.

Найбільш ефективною формою роботи є індивідуальна; робота в парі та групі дається важко через різний рівень опанованих навичок з англійської мови. Поведінкові труднощі є періодичними (переважно на зміну погоди). У разі потреби асистент вчителя звертається за порадою до мами дитини, яка знає його краще та підказує, як діяти під час емоційних зривів.

Реакція на сигнал повітряної тривоги залежить від обстановки в класі: якщо діти відносно спокійні, дитина поводить себе так само, збирається в укриття та йде разом з іншими.

Дитина сприймає іноземну мову нормально, однак не завжди може зрозуміти все сказане вчителем. Повторює слова за вчителем, полюбляє пісні та відео. Письмові завдання з англійської виконує краще, ніж усні (через швидке виснаження при усному мовленні). Потребує чіткого алгоритму виконання завдань та детального роз'яснення.

Основними методами стабілізації виступають: вихід з дитиною на коридор, спільні вправи з глибокого дихання, вживання води, фізичний контакт (тримання за руку), після чого дитина самозаспокоюється та повертається до класу.

Додаток В

Таблиця В.1 Загальна характеристика здобувача освіти

Кейс №	Здобувач освіти	Категорія ООП	Рівень підтримки	Наявність ІПР	Психолого-педагогічний супровід
1.	А., 6 р., 1 кл.	Порушення ОРА	Не зазначено	Так	Логопед, психолог, реабілітолог
2.	В., 7 р., 1 кл.	РАС	Не зазначено	Так	Психолог, дефектолог
3.	В., 8 р., 2 кл.	ТОП (ВПО)	Не верифіковано	Ні	Психолог
4.	Д., 7 р., 2 кл.	РАС	III рівень	Так	Логопед, психолог, реабілітолог
5.	М., 7 р., 2 кл.	Порушення ОРА (плоскостопість III ступеня)	Не зазначено	Так	Психолог, дефектолог
6.	Т., 7 р., 2 кл.	ЗНМ	Не зазначено	Так	Логопед, психолог
7.	А., 9 р., 3 кл.	РАС	IV рівень	Так	Логопед, психолог
8.	О., 8 р., 3 кл.	Порушення мовлення	IV рівень	Так	Логопед, психолог
9.	Д., 9 р., 4 кл.	ЗПР	Не зазначено	Так	Логопед, психолог
10.	М., 10 р., 4 кл.	РДУГ	Не зазначено	Так	Психолог
11.	Д., 10 р., 4 кл.	РДУГ, тривожний підтип	Не зазначено	Так	Логопед, психолог

Таблиця В.2 Особливості навчальної діяльності

Кейс №	Динаміка концентрації уваги	Темп	Форма організації навчання	Реакція на зміну виду діяльності	Рівень академічного прогресу
1.	Знижена, розсіяна; стрімке виснаження при статичному навантаженні	Уповільнений; не встигає за темпом класу	Індивідуальне	Позитивна; висока лабільність	Низький: об'єктивні труднощі у процесах письма та читання
2.	Короткочасна, нестійка; виражена потреба в перманентному супроводі	Нерівномірний; швидка когнітивна перевтома	Індивідуальне з супроводом	Негативна; вимагає попередження та вербальних роз'яснень	Низький: мінімальна позитивна динаміка
3.	Знижена; індивід. супровід є обов'язковим	Уповільнений	Індивідуальне	Адекватна (у межах норми)	Низький: пропуск навчання (близько 3 місяців), матеріал не компенсовано
4.	Стійка; здатна до тривалої концентрації; уважно слухає інструкції	Уповільнений; обсяг завдань індивідуально зменшено	Індивідуальне	Переважно спокійна; ситуативне збудження виникає при незавершеному завданні	Середній: виражена позитивна динаміка (засвоєння літер, складів)
5.	Стійка, стабільна; висока активність	Адекватний (відповідає віковій нормі)	Будь-яка (інтегрована готовність до фронтальних	Позитивна	Високий: самостійне оперування навичками читання й

			х, групових та парних форм роботи)		письма; високий рівень дослідницької діяльності
6.	Знижена; потребує додаткових пояснень	Уповільнений; швидка втомлюваність	Індивідуальне з супроводом	Негативна; демонструє труднощі за відсутності превентивного попередження	Низький: незначні покращення у виконанні завдань за зразком
7.	Низький рівень довільної уваги; потреба в додаткових стимулах потребує для завершення завдань	Уповільнений; швидке виснаження	Індивідуальне	Дезадаптивна: спектр реакцій варіюється від деструктивних поведінкових проявів до пасивного сприйняття	Середній: успіхи в мистецтві контрастують з труднощами засвоєння математичних структур
8.	Активна на початку уроку; мовлення виснаження настає до середини уроку	Адекватний	Індивідуальне	Адекватна (у межах норми)	Середній: прогрес за умови регламентації відпочинку в ресурсній кімнаті
9.	Знижена; потребує педагогічного супроводу та додаткових пояснень	Уповільнений	Індивідуальне / з супроводом	Негативна; потребує чітких інструкцій	Низький: повільна динаміка у виконанні елементарних практичних та творчих завдань

10.	Нестабільна; високий рівень відволікання та імпульсивності, що провокує виникнення помилок	Нерівномірний; виражена тенденція до поспіху	Індивідуальне / з супроводом	Швидка, але хаотична; часто не завершує попереднє завдання	Середній: верифікований о позитивну динаміку у сфері розвитку самоконтролю
11.	Залежить від ступеня автентичності матеріалу та індивідуального рівня метеочутливості	Нерівномірний; вербальні форми роботи викликають стрімке когнітивне виснаження та реакцію відторгнення (апатію)	Індивідуальне	Потребує детального пояснення та чіткого алгоритму	Середній: прогрес залежить від превентивної роботи батьків удома

Таблиця В.3 Специфіка соціальної взаємодії та комунікативної адаптації

Кейс №	Характер соціальної взаємодії	Обсяг мікросоціального оточення (кількість друзів)	Рівень конфліктності	Рівень соціальної включеності
1.	Вибірковий	1	Низький (поодинокі прояви ситуативної агресії)	Середній
2.	Пасивний (відсутність ініціативи, уповільненість реакцій)	1	Нульовий (конфліктна поведінка відсутня)	Низький

3.	Пасивно-деструктивний (відсутність самотійної ініціативи)	0	Нульовий (конфліктна поведінка відсутня)	Низький
4.	Активний, позитивний (стабільна ігрова взаємодія)	3	Низький (переважає тенденція до уникнення конфліктів)	Середній
5.	Активний, ініціативний (високий рівень комунікативно-пізнавальної активності)	5-6 (широке коло спілкування)	Нульовий (конфліктна поведінка відсутня)	Високий
6.	Обмежений (переважно пасивне спостереження)	1-2	Нульовий (конфліктна поведінка відсутня)	Низький
7.	Вибірковий (фіксується позитивна динаміка)	3	Низький (конфлікти відсутні; за їх наявності звертається вербально)	Середній
8.	Активний (підтримує стабільний контакт з учнівським колективом)	6	Нульовий (конфліктна поведінка відсутня)	Високий
9.	Обмежений, пасивний (мінімальний рівень ініціативи)	1	Низький (переважає тенденція до уникнення конфліктів)	Низький
10.	Активно-імпульсивний	Обмежений (декілька стійких знайомих)	Ситуативний (схильність до конфліктів зумовлена	Середній

			емоційною лабільністю)	
11.	Вибірково-ініціативний (на основі спільних інтересів)	1	Ситуативний (можливі психоемоційні зриви через метеочутливість)	Середній

Таблиця В.4 Характер реакції на стресовий тригер

Кейс №	Тип афективного прояву на сигнал повітряної тривоги	Інтенсивність реакції	Потреба в супроводі	Психотравмуючий досвід
1.	Гостра панічна реакція: біг по класу, плач, крик; в укритті – хаотична рухова активність, нав'язливий фізичний контакт з однокласниками	Висока	Потребує безпосереднього індивідуального втручання (не реагує на вчителя та асистента)	Не верифіковано
2.	Тривожна реакція, «замикання»	Середня	Потребує підтримки та супроводу дорослого	Не верифіковано
3.	Дезорієнтація з вираженою афективною лабільністю (плач, когнітивні труднощі при сприйнятті інструкцій)	Висока	Потребує присутності значущого дорослого (батька) для відновлення почуття безпеки	Тривалий дистрес в умовах окупації (8 місяців), втрата близької людини; регресивні прояви та труднощі із сепарацією
4.	Адаптивна (стабільна) реакція	Нульова (у межах норми)	Додаткового супроводу не потребує	Не верифіковано

5.	Адаптивна реакція; сформованість алгоритму безпечної поведінки в надзвичайних ситуаціях	Нульова (у межах норми)	Додаткового супроводу не потребує	Не верифіковано
6.	Насторожено-тривожна реакція (гіперсенситивність до стресових чинників)	Середня	Потребує превентивного заспокоєння та психоемоційної фасилітації	Не верифіковано
7.	Тривожна реакція, зумовлена сенсорною гіперчутливістю до гучних звуків (закриває вуха)	Середня	Потребує засобів сенсорного розвантаження (використання тактильних стимулів)	Не верифіковано
8.	Адаптивна (стабільна) реакція	Нульова (у межах норми)	Додаткового супроводу не потребує	Не верифіковано
9.	Помірна тривожність (розгубленість)	Середня	Потребує супроводу та спокійного пояснення дорослого	Не верифіковано
10.	Ситуативне занепокоєння з високим потенціалом до саморегуляції	Середня	Потребує первинної фасилітації, надалі діє самостійно	Не верифіковано
11.	Реакція залежить від емоційного стану групи: за сприятливої атмосфери наслідує поведінку класу	Середня	За потреби – допомога асистента вчителя	Не верифіковано

Таблиця В.5 Методи саморегуляції та емоційної стабільності

Кейс №	Тип стабілізувального засобу	Конкретні методи / засоби	Характер залученості педагога/асистента у процес стабілізації	Рівень саморегуляції
1.	Тактильний	М'яка іграшка (песик)	Опосередкований	Середній
2.	Когнітивно-вербальний	Спокійний тон, чіткі інструкції, пауза	Прямий	Низький
3.	Тактильний + соціальний	М'яка іграшка (заєць), присутність батька	Прямий	Низький
4.	Тактильний	Іграшка-прапорець (прапор України)	Опосередкований	Середній
5.	Арт-терапевтичний	Елементи ізотерапії (вільне малювання, арт-терапія)	Мінімальний	Високий
6.	Когнітивно-вербальний	Спокійний тон, вербальна підтримка, відпочинок	Прямий	Низький
7.	Тактильно-сенсорний	М'які іграшки, музика, відео, присутність матері	Прямий	Низький
8.	Аудіальний	Музика, спів, танці	Мінімальний	Середній
9.	Когнітивно-вербальний	Спокійне пояснення, пауза	Прямий	Низький
10.	Аудіально-кінестетичний	Чітка алгоритмізація діяльності; динамічні паузи, музика	Прямий	Середній

11.	Когнітивно-вербальний	Зміна просторового середовища (шкільний коридор), дихальні техніки, вода, фізичний контакт	Прямий	Середній
-----	-----------------------	--	--------	----------

Таблиця В.6 Особливості сприйняття іншомовного мовлення та навчання англійської мови

Кейс №	Мотиваційне ставлення до вивчення англійської мови	Предметно-специфічні труднощі	Релевантні методи та засоби навчання	Рівень навчальної мотивації
1.	Позитивне	Уповільнений темп виконання завдань, швидке виснаження, не встигає за загальним ритмом класу	Аудіальна наочність (мультфільми), індивідуальний темп, адаптований обсяг завдань	Високий
2.	Нейтральне	Труднощі аудіювання та декодування іншомовного мовлення за відсутності наочності	Багаторазове повторення, візуальні картки, гейміфікація	Середній
3.	Пасивне (уникнення мовленнєвої діяльності через високу тривожність)	Емоційно-ситуативні бар'єри при продуктивних (говоріння) та рецептивних (аудіювання) видах мовленнєвої діяльності	Візуальна підтримка, створення безпечного середовища, поступове зниження тривожності	Низький
4.	Негативно-абстраговане	Труднощі розуміння усних інструкцій; механічне повторення	Комікси, малюнки, візуальна опора, зменшений обсяг завдань	Низький

		без усвідомлення змісту		
5.	Позитивне	Мінімальні труднощі з вимовою окремих звуків	Наслідкування зразка мовлення, картки, мінімальний корекційний супровід	Високий
6.	Знижене (внаслідок перенесення труднощів ЗНМ)	Труднощі запам'ятовування та відтворення іншомовної лексики	Багаторазове повторення, ігрові форми, візуальна підтримка (картки, малюнки)	Середній
7.	Ситуативне (залежить від зовнішніх стимулів)	Дисоціація зв'язку графема-фонема; утримання лексики лише на рівні короткотривалої пам'яті	Мультисенсорний підхід, музичний стимул, відеоматеріали	Середній
8.	Виражено позитивне	Мовленнєве виснаження до середини уроку; труднощі вимови окремих звуків	Пісні, рухливі вправи, тематична мотивація (Disney), переписування слів за зразком	Високий
9.	Знижене	Повільне запам'ятовування лексики, дефіцит автономності у навчальній діяльності	Ігрові форми, наочність (картинки, картки), структуроване повторення	Низький
10.	Активне (з пріоритетом усної форми комунікації)	Труднощі опанування писемного мовлення через дефіцит уваги, імпульсивність та швидку втрату інтересу	Рухливі та інтерактивні вправи, картки, пісні з руханками, поділ письмових завдань на короткі етапи	Високий
11.	Нейтральне	Когнітивне виснаження під час усного мовлення; труднощі сприйняття мовленнєвого потоку	Пісні, відео, чіткий алгоритм виконання, пріоритет письмових завдань	Середній

Таблиця В.7 Диференціація системних та індивідуальних чинників за результатами емпіричного дослідження

Категорія чинників	Виявлені фактори	Частотність прояву (%)
Системний	Потреба в індивідуальній формі організації навчання та темпі діяльності	10 кейсів / 90,9%
	Швидка втомлюваність та когнітивне виснаження здобувачів	8 кейсів / 72,7%
	Потреба в зовнішній психоемоційній регуляції в ситуаціях афективних криз	10 кейсів / 90,9%
	Стрессова реакція на сигнал повітряної тривоги	8 кейсів / 72,7%
	Висока ефективність покрокової алгоритмізації, візуального структурування та інструктування	8 кейсів / 72,7%
	Ефективність мультисенсорного підходу, гейміфікації та аудіо-візуальної опори у навчанні англійської мови	8 кейсів / 72,7%
	Комунікативно-соціальна дезадаптованість або звуженість мікросоціального оточення здобувачів	9 кейсів / 81,8%
Індивідуальний	Метеочутливість як тригер тривожності та спалахів агресії	1 кейс / 9,1%
	Ефективність ізотерапії як провідного засобу саморегуляції	1 кейс / 9,1%
	Високий рівень соціальної інтеграції та дослідницької активності	1 кейс / 9,1%
	Регресивні прояви та труднощі внаслідок пережитої окупації	1 кейс / 9,1%
	Сенсорна гіперчутливість до гучних акустичних подразників	1 кейс / 9,1%
	Гостра панічна рухова реакція на сигнал повітряної тривоги	1 кейс / 9,1%

ДОСТУП ДО ПОСІБНИКА ЗА АДРЕСОЮ: <https://khar-ma2.github.io/drozdova-bachelor-thesis/>

Inclusive English
• METHODOLOGY HUB

Головна

Теоретична платформа

Кейс-лабораторія

Методична бібліотека

Рекомендації

Калейдоскоп методів

Методичний хаб: навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами

Цифрове методичне рішення з технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи

Науково-методичний посібник для вчителів, асистентів учителів та студентів педагогічних спеціальностей



Дроздова Ксенія
Олександрівна

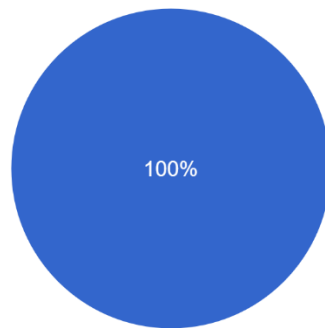
Цей цифровий ресурс розроблено з метою оптимізації освітнього процесу та забезпечення якісного навчання англійської мови молодших школярів в інклюзивних класах. Тут поєднано теоретико-правовий фундамент, практичні психолого-педагогічні профілі дітей (кейси) та інтерактивні інструменти для моделювання уроків.

Можливості вебресурсу

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc8IvnBTkKmYXa_ocRo2k4NQlAbr5sEA4bebkkUsHDIkR8aNg/viewform?pli=1

Наскільки релевантною у практиці сучасної початкової школи є запропонована авторкою категорія «діти з тимчасовими освітніми потребами (ТОП), спричиненими війною»?

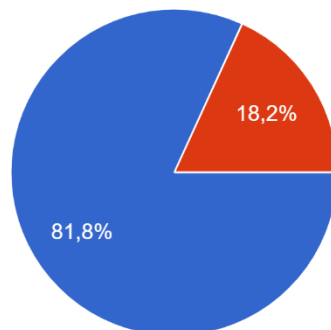
11 відповідей



- Повністю актуальна та методично обґрунтована
- Частково актуальна (потребує додаткової диференціації)
- Неактуальна (має виключно теоретичний характер)

Чи є розроблені методичні рекомендації зрозумілими, наочними та зручними для використання під час підготовки до уроків?

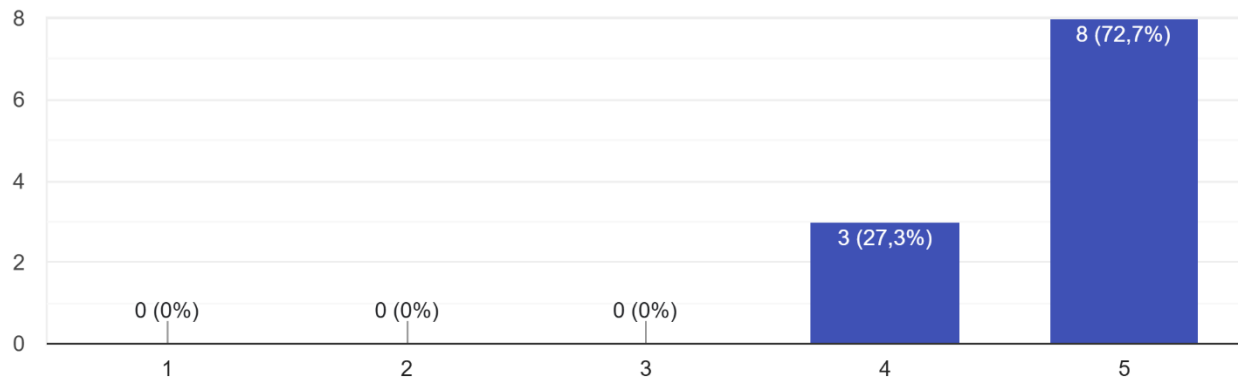
11 відповідей



- Так, повністю адаптовані до практичної діяльності
- Частково (потребують додаткового ілюстративного матеріалу)
- Ні, не відповідають критеріям практичної зручності

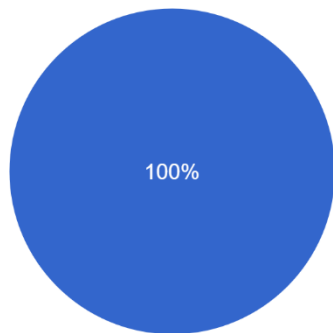
Наскільки ефективною у практичній діяльності є запропонована в посібнику диференціація методичних рекомендацій за конкретними нозологічними профілями?

11 відповідей



Чи дозволяють запропоновані прийоми працювати фронтально з усім класом, забезпечуючи якісне залучення дітей з ООП та ТОП?

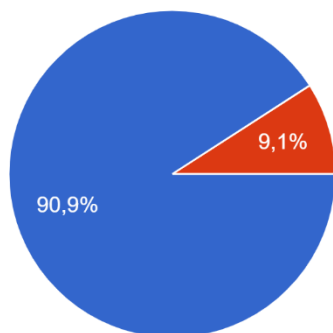
11 відповідей



- Так, повністю відповідають принципам універсального дизайну
- Частково (ефективні переважно для індивідуальної форми роботи)
- Ні, унеможливають фронтальну організацію навчання

Чи підтверджує ваш педагогічний досвід ефективність «Мультисенсорного методу» та «Методу асоціативних символів (МАС)» для успішного кодування іншомовної лексики?

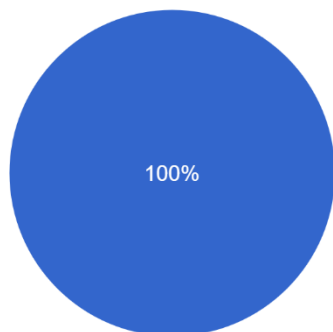
11 відповідей



- Так, суттєво покращують довготривалу ментальну репрезентацію слів
- Частково (ефект є помітним лише на етапі семантизації)
- Ні, не впливають на якість запам'ятовування лексичних одиниць

Чи є доцільним застосування методу TPR (повної фізичної реакції) та ігрового методу для нівелювання швидкої когнітивної втомлюваності молодших школярів?

11 відповідей



- Так, забезпечують утримання уваги
- Частково (прийоми ефективні, але викликають ризик емоційного розгальмування)
- Ні, дезорганізують навчальну діяльність учнів

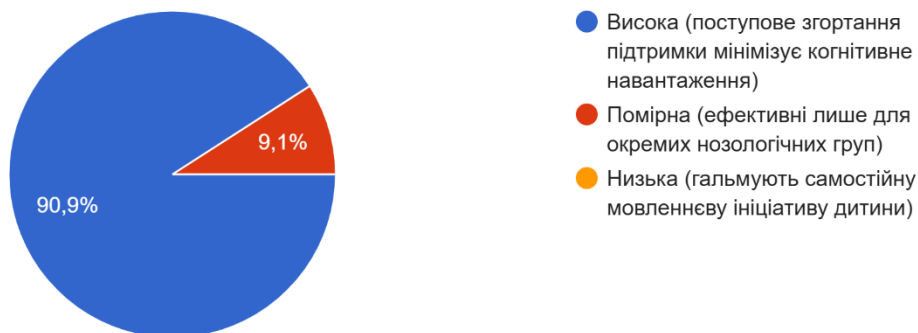
Чи сприяє інтеграція розроблених арт-педагогічних прийомів (ізотерапія, дихальні ритуали) зниженню рівня навчальної тривожності та психоемоційній стабілізації класу?

11 відповідей



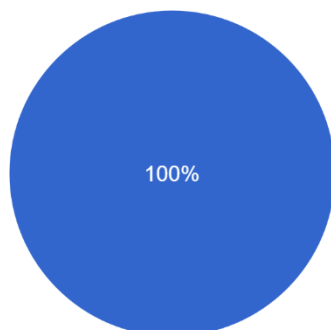
Оцініть практичну доцільність прийомів «Скафолдингу» для формування автономності учнів у писемному мовленні:

11 відповідей



Чи полегшує інтерактивний «Діагностичний конструктор стратегій» на сайті процес швидкого моделювання інклюзивного уроку під конкретні симптоми дитини?

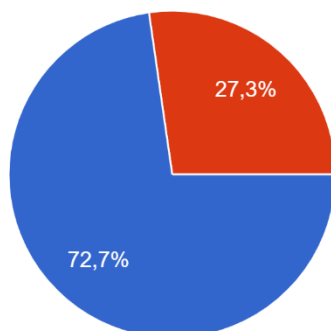
11 відповідей



- Так, значно оптимізує час на добір індивідуальних стратегій
- Частково
- Ні, алгоритм автоматичної генерації не має практичної цінності

Чи плануєте ви впроваджувати цей електронний посібник, його прийоми та авторські дидактичні матеріали у своїй подальшій практичній діяльності?

11 відповідей



- Так, на постійній основі
- Інтегруватиму окремі компоненти ситуативно
- Ні, не планую впроваджувати

Будь ласка, залиште ваші пропозиції, зауваження чи відгуки щодо покращення змістового наповнення методичних матеріалів або функціоналу вебресурсу:

11 відповідей

Велике спасибі за ресурс, буду користуватися! Моя порада: було б чудово додати на головну сторінку блок новин або оновлень, щоб бачити, коли з'являються нові матеріали.

Виокремлення категорії дітей із тимчасовими освітніми потребами (ТОП) є вкрай актуальним сьогодні. Матеріали чудові.

Подобається, що посібник можна швидко відкрити з телефону і знайти потрібну розминку чи алгоритм прямо під час перерви.

Матеріали структуровані добре. Хотілося б у майбутньому побачити тут ще більше готових завантажувальних карток та візуальних опор для друку.

Дякую за Вашу працю, сайт чудовий. Зараз дійсно дуже мало розробок, які б могли бути розраховані на фронтальну роботу з усім класом і водночас включати учнів з ООП, тому цей ресурс є дуже цінним.

Мені сподобалися Ваші дихальні ритуали англійською мовою для заспокоєння класу. Це те, що потрібно на кожному уроці, обов'язково використаю цей прийом у своїй практичній діяльності.

Посібник якісний.

Матеріал мені сподобався. Обов'язково поділюся посиланням із колегами.

Дуже сподобався прийом скафолдингу «Зникаючий текст», планую використовувати його у своїй практиці. Інтерфейс вебресурсу комфортний і сучасний. Дякую!

ВІДГУК

директора Батрадівської початкової школи Батівської селищної ради
Берегівського району Закарпатської області

Горуна Данила Олександровича

про електронний навчально-методичний посібник Дроздової Ксенії Олексіївни
«Inclusive English: Methodology Hub», виконаний у межах кваліфікаційної
роботи на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за
спеціальністю 035 Філологія (спеціалізація 035.10 «Прикладна лінгвістика») в
Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова

Актуальність представленої розробки мотивується необхідністю докорінної перебудови лінгводидактичних підходів до навчання іноземних мов в умовах інклюзії, що зумовлено реформуванням сучасної системи початкової освіти в Україні відповідно до принципів Нової української школи (НУШ), а також нагальною потребою подолання психогенних та когнітивних бар'єрів у здобувачів освіти. Означений вебресурс безпосередньо розв'язує проблему браку прикладного інноваційного інструментарію для вчителів англійської мови та асистентів учителів, які здійснюють професійну діяльність в інклюзивному середовищі початкової школи. Адміністрація закладу відзначає, що представлений посібник вирізняється чіткою структурованістю, високим рівнем інтерактивності та фаховим лінгводидактичним наповненням, що дає підстави кваліфікувати його як самодостатній та інноваційний методичний продукт.

У результаті теоретико-методичного аналізу змістового контенту вебплатформи адміністрація виокремлює кілька вагомих науково-методичних здобутків авторки, що мають безпосереднє практичне значення для організації інклюзивного навчання в початковій школі. По-перше, вдалою та вкрай релевантною для сучасних реалій, зумовлених дією психотравмувальних чинників воєнного стану, є запропонована авторкою категорія «діти з тимчасовими освітніми потребами (ТОП)». Розроблені К. О. Дроздовою засоби психоемоційної стабілізації зазначеної категорії здобувачів (алгоритм перевірки контенту на наявність травматичних тригерів, створення психологічно безпечного комунікативного сере-

довища, адаптація темпу та обсягу навчального навантаження) мають високу педагогічну цінність і становлять новаційний внесок у розвиток методики викладання іноземних мов в умовах воєнного часу.

По-друге, посібник пропонує чітку лінгводидактичну стратифікацію рекомендацій відповідно до конкретних освітніх бар'єрів, притаманних різним нозологічним групам (здобувачі з розладом аутистичного спектра (РАС), розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ), затримкою психічного розвитку (ЗПР), загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) та порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА). Така диференціація істотно оптимізує підготовку педагога до уроку, забезпечуючи оперативний вибір релевантних стратегій педагогічного впливу.

По-третє, укладений авторкою комплекс із 35 мікроприймів (мультисенсорний підхід, метод асоціативних символів (МАС), метод повної фізичної реакції (TPR), скафолдинг) ґрунтується на принципах Універсального дизайну в освіті, що уможливлює їхню ефективну експлуатацію в умовах фронтальної роботи з гетерогенним учнівським колективом без необхідності штучної ізоляції дітей з ООП.

По-четверте, особливу практичну цінність має втілений у вебструктурі посібника інтерактивний модуль «Діагностичний конструктор стратегій». Цей діджитал-інструмент дозволяє педагогу шляхом експрес-моделювання оперативно дібрати стратегії під конкретну симптоматику учня, що суттєво оптимізує часові ресурси на етапі підготовки до заняття. Запропоновані арт-педагогічні прийоми (елементи ізотерапії, дихальні ритуали, що виконуються англійською мовою) виявляють виражений релаксаційний потенціал та є перспективними для застосування з метою стабілізації психоемоційного стану дітей в освітньому процесі.

Електронний навчально-методичний посібник «Inclusive English: Methodology Hub», створений Дроздовою К. О., є завершеним, самодостатнім та

інноваційним продуктом, що органічно поєднує глибокий теоретичний аналіз із вираженою практичною спрямованістю. Подані матеріали вебресурсу повністю відповідають сучасним вимогам лінгводидактики та рекомендуються для інтеграції в практичну діяльність учителів іноземних мов та асистентів учителів Батрадівської початкової школи під час організації інклюзивного навчання в початковій школі.

Директор школи



Данило ГОРУН