

УДК 376:37.04

DOI: 10.15587/2519-4984.2025.339117

ВРАХУВАННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РОЛЬ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ

О. В. Мартинчук, Т. В. Скрипник, Ю. М. Найда

The article analyzes two key inclusive pedagogical approaches – universal design for learning (UDL) and differentiated instruction – in the context of creating an accessible and effective educational environment for all students. UDL is defined as a technology for pre-designing content, methods, and means of teaching, taking into account the diversity of students and potential barriers, which ensures the achievement of common learning goals in different ways. Differentiated instruction is characterized as an approach that involves adapting not only the forms and methods of instruction, but also the goals themselves to the individual needs, readiness, and abilities of students. It is emphasized that in differentiated instruction, results may vary for each student, but are always focused on maximum personal progress. It is noted that both approaches are complementary tools of inclusive education, which, when used in combination, enhance the engagement, motivation, and success of all students, including those with special educational needs. In this context, the study pays particular attention to the theoretical foundations of differentiated teaching as one of the effective inclusive pedagogical approaches that ensures the organization of the educational process taking into account the level of preparedness, interests, cognitive styles, and special educational needs of students. The article analyzes the approaches of foreign and Ukrainian scientists to understanding the differentiation of content, process, and product of learning, identifies the key ideas that characterize each of these areas, and outlines the possibilities for their use to improve the effectiveness of learning, engage students in active interaction, and create conditions that will contribute to the formation of an active position of students and ensure that they achieve specific educational goals

Keywords: *inclusive pedagogical approach, differentiated teaching, universal design in education, differentiation of learning content, differentiation of the learning process, differentiation of learning outcomes*

How to cite:

Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Naida, J. (2025). Taking into account the educational needs of students in an inclusive environment: the role of differentiated teaching. ScienceRise: Pedagogical Education, 3 (64), 71–76. <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.339117>

© The Author(s) 2025

This is an open access article under the Creative Commons CC BY license

1. Вступ

Інклюзивна освіта, яка передбачає залучення всіх учнів до спільного освітнього простору, вимагає оновлення педагогічних підходів і переосмислення практик викладання. У сучасному науково-освітньому дискурсі провідними інклюзивними педагогічними підходами вважаються *універсальний дизайн у навчанні та диференційоване викладання*, що дозволяють враховувати різноманітність освітніх потреб дітей [1].

Саме ці підходи формують наукову основу інклюзивної педагогіки – галузі педагогічного знання, що досліджує закономірності, принципи та цілеспрямовану практику навчання, виховання і розвитку всіх дітей в інклюзивному освітньому середовищі [2]. Її сутність знаходить відображення у розроблених науковцями концепціях та моделях, спрямованих на створення доступного, гнучкого й чутливого до потреб кожного учня освітнього процесу [1–3]. У цьому контексті об'єктом уваги даної статті є диференційоване викладання як один із провідних інклюзивних педагогічних підходів.

Диференційоване викладання розглядається в цій статті як один із ключових підходів до реалізації інклюзивної освіти, що сприяє адаптації навчального процесу до індивідуальних можливостей і потреб кожного учня [4, 5]. Завдяки варіативності змісту, методів, форм і темпу навчання цей підхід забезпечує активну участь усіх учнів у навчальному процесі, зокрема тих, які потребують додаткової підтримки.

2. Літературний огляд

У контексті нашого дослідження особливу цінність становлять наукові розвідки Т. Лормана, в яких презентовано низку педагогічних підходів, розроблених наприкінці ХХ століття та адаптованих до потреб інклюзивного освітнього середовища [1]. Зокрема, науковець наголошує, що традиційні західні моделі викладання, прийняті в усьому світі, нині перебувають у стані переосмислення та адаптації до інклюзивних реалій, прагнучи відповідати принципу «навчання для всіх» [6]. Ці тенденції актуальні й для української системи освіти, де також триває активний пошук ефективних педагогічних рішень, здат-

них забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, зокрема тих, що мають особливі освітні потреби [7].

На думку Т. Лормана, подібні тенденції, що простежуються в різних країнах, пов'язані з тим, що моделі освіти, які використовуються сьогодні, спочатку не були спроектовані з урахуванням потреб усіх учнів. Від самого початку школи створювалися як елітні заклади для тих, хто міг дозволити собі їх відвідувати або чиї здібності відповідали вимогам освітньої системи. У певному сенсі вони такими залишаються і сьогодні. Система спеціальної освіти, хоча й виникла з намірів надати підтримку дітям з особливими освітніми потребами, насправді була сформована як відокремлена структура, яка залишала дітей поза межами елітного контексту освіти. Це не заперечує ширих намірів фахівців, які створювали й розвивали систему спеціальної освіти та продовжують працювати в ній і зараз. Однак, як зазначає Т. Лорман, сам принцип спеціальної освіти ґрунтується на ідеї сегрегації – незалежно від того, чи обґрунтовується вона необхідністю забезпечення більш відповідної освітньої підтримки, чи прагненням захистити вразливі групи від складних умов загальноосвітнього середовища [1].

На відміну від сегрегаційного підходу, інклюзивна педагогіка передбачає створення умов, у яких усі діти навчаються разом, отримуючи підтримку відповідно до своїх індивідуальних потреб. Саме так розуміє її зміст Л. Флоріан, яка підкреслює, що інклюзивний педагогічний підхід покликаний забезпечити досягнення успіху кожною дитиною, незалежно від її здібностей, соціального походження чи особливостей розвитку [8].

Л. Флоріан трактує інклюзивний педагогічний підхід як такий, що підтримує досягнення всіх дітей [8]. Аналіз наукових джерел дає змогу охарактеризувати інклюзивний педагогічний підхід як науково обґрунтовану стратегію впливу в освітньому процесі, яка проявляється у: створенні умов для організованої взаємодії з учнем з метою максимального розвитку його особистості та реалізації потенційних можливостей; розробленні навчально-методичного забезпечення, що сприяє соціальній справедливості, забезпечує повноцінну участь дитини в освітньому процесі та формує відчуття рівноцінності серед усіх учнів [4, 5].

У цьому контексті варто зазначити, що Т. Лорман за допомогою методу аналізу критичного дискурсу, розглядаючи основні інклюзивні педагогічні підходи, що складають теоретичне підґрунтя інклюзивної педагогіки як науки та є основою для сучасної інклюзивної практики, виокремив серед них «Universal Design for Learning (Універсальний дизайн у навчанні)» та «Диференційоване викладання» [1].

Універсальний дизайн у навчанні (Universal Design for Learning, UDL) – це інклюзивний педагогічний підхід і водночас технологія викладання, спрямована на забезпечення рівного доступу до освіти та досягнення навчального успіху всіма учнями, незалежно від їхніх здібностей, стилів навчання чи особливостей розвитку [9]. Його сутність полягає у попередньому проектуванні навчального середови-

ща, змісту, методів і засобів з урахуванням різноманітності учнів. Педагог з самого початку враховує потенційні бар'єри та створює умови, за яких усі діти зможуть залучатися до навчального процесу, демонструвати свої знання та досягати єдиних очікуваних результатів навчання різними шляхами.

Диференційоване викладання (Differentiated Instruction, DI) – це також інклюзивний педагогічний підхід і водночас практична технологія організації навчального процесу, яка дозволяє вчителю враховувати індивідуальні особливості, потреби, здібності, рівень підготовки, інтереси та стиль навчання кожного [4]. В основі цього підходу лежить визнання того, що всі діти різні – і ці відмінності мають бути не перешкодою, а відправною точкою для побудови навчального процесу. Завдання педагога полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідно адаптувати зміст, методи, форми і темп навчання, створюючи сприятливе середовище для розвитку кожного учня.

На відміну від UDL, де навчальні цілі є спільними для всіх, у диференційованому викладанні можливі різні очікувані результати, які визначаються з урахуванням індивідуального потенціалу учнів. Такий підхід демонструє особливу ефективність у роботі з різноманітними учнівськими колективами, зокрема з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку [5].

Обидва підходи – універсальний дизайн у навчанні та диференційоване викладання – є взаємодоповнювальними інструментами інклюзивної освіти. Вони дозволяють створювати навчальний простір, у якому кожна дитина має змогу реалізувати свій потенціал, відчувати свою цінність і досягати особистого успіху. Під час організації освітнього процесу вчитель зазвичай обирає між двома ключовими інклюзивними підходами: універсальним дизайном у навчанні (UDL) або диференційованим викладанням (DI). Кожен із цих підходів має власну методологічну основу та спосіб реагування на різноманітність учнів у класі.

3. Мета та завдання дослідження

Метою дослідження є розкриття теоретичних засад, педагогічного потенціалу, ключових принципів і можливостей практичного застосування диференційованого викладання в інклюзивному класі.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати науково-педагогічні підходи до розуміння сутності диференційованого викладання в інклюзивному освітньому середовищі на основі визначених тематичних напрямів для дослідження.

2. Визначити педагогічний потенціал диференційованого викладання для задоволення освітніх потреб учнів з різними можливостями.

3. Визначити ключові положення, що розкривають особливості диференціації змісту, процесу та продукту навчання.

4. Обґрунтувати концептуальні підходи до побудови навчального процесу, орієнтованого на індивідуальні потреби учнів.

4. Матеріали і методи

Для досягнення поставленої у дослідженні мети було обрано стратегію якісного дослідження, що

передбачає глибоке осмислення проблеми на основі аналізу наукових джерел та осмислення теоретичних підходів до інклюзивної педагогіки. Для здійснення огляду літератури були визначені наступні критерії відбору джерел:

1. Тематика досліджень: інклюзивна педагогіка, інклюзивний педагогічний підхід, диференційоване викладання, диференціація в освітньому процесі.

2. Тип публікацій: наукові монографії, статті у фахових виданнях, книги, матеріали науково-практичних конференцій, методичні посібники та розробки.

Обрані джерела були піддані якісному тематичному контент-аналізу, спрямованому на виявлення ключових підходів, принципів і практик диференційованого викладання як складової інклюзивного педагогічного підходу. Аналіз здійснювався за такими тематичними напрямками:

1. організація освітнього середовища в інклюзивному класі;

2. диференціація змісту навчання;

3. диференціація процесу (методів і форм роботи);

4. диференціація очікуваного результату (продукту навчання).

Особливу увагу було приділено матеріалам, представленим у праці «Диференційований клас: реактування на потреби всіх учнів» [4], що є важливим джерелом для осмислення сучасних практик реалізації диференційованого викладання в інклюзивному освітньому середовищі. Аналіз дозволив виокремити концептуальні підходи до побудови навчального процесу, орієнтованого на індивідуальні потреби учнів, що й було покладено в основу подальших узагальнень та висновків.

5. Результати дослідження та їх обговорення

Тема 1. Організація освітнього середовища в інклюзивному класі

Аналіз наукових джерел засвідчує, що ефективно диференційоване викладання неможливе без належної організації освітнього середовища, яке повинно бути гнучким, доступним і підтримувальним для всіх учнів. У працях провідних авторів підкреслюється, що фізичне і психоемоційне середовище класу має сприяти співпраці, почуттю безпеки та забезпечувати прийняття та підтримку індивідуальних стилів навчання [4, 5, 9].

Основними характеристиками такого середовища є:

– *зонування простору* відповідно до різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова робота);

– *адаптація матеріалів та ресурсів* під різні рівні складності;

– *налагодження позитивного клімату* через чіткі правила, підтримку мотивації та визнання зусиль кожного учня;

– *гнучке управління часом* для забезпечення можливості працювати у власному темпі.

Таке середовище сприяє розвитку самостійності, відповідальності та залученості учнів, створюючи основу для реалізації індивідуалізованих освітніх маршрутів у межах спільного класу. Щоб забезпечи-

ти ефективне функціонування такого підходу, важливо враховувати низку ключових компонентів освітнього середовища, які й визначають його якість і результативність. Нижче подано основні ідеї для організації навчального середовища в умовах диференційованого викладання:

– *атмосфера як основа успішного навчання*: освітнє середовище має підтримувати спільноту, в якій кожен учень почувається прийнятним і важливим; важливим є: позитивна увага вчителя, мобільне розсаджування, час на неформальне спілкування;

– *взаємна повага як культура класу*: учні навчаються поважати одне одного, незалежно від індивідуальних відмінностей; вчитель навчає відокремлювати вчинки від особистості та вирішувати конфлікти конструктивно;

– *безпечне середовище (емоційне та фізичне)*: учні не бояться ставити запитання, робити помилки або висловлювати нестандартні думки; безпека включає прийняття, підтримку, доброзичливість;

– *прогрес – головний показник успіху*: кожен учень розвивається у власному темпі; навчальний процес фокусується на індивідуальному зростанні, а не на порівнянні з іншими;

– *методика, орієнтована на підтримку та розвиток (scaffolding)*: вчитель допомагає учню просунутися за межі зони комфорту, забезпечуючи підтримку відповідно до потреб; помилки розглядаються як частина навчального процесу, а не як привід для критики;

– *справедливість ≠ однаковість*: справедливе навчання – це індивідуалізовані умови, які дають можливість кожному досягти успіху;

– *партнерство вчителя й учнів*: учні залучаються до планування, встановлення правил, взаємної допомоги та рефлексії, що сприяє розвитку автономності та відповідальності.

Аналіз зарубіжних джерел показує, що в інклюзивному освітньому середовищі диференціація реалізується у трьох основних напрямках: зміст, процес і продукт навчання. Далі розглянемо ключові підходи та характеристики кожного з цих видів диференціації.

Тема 2. Диференціація змісту навчання

У контексті диференційованого викладання зміст навчання добирається та структурується з урахуванням індивідуальних потреб, рівня підготовленості, інтересів і стилів навчання учнів. Аналіз наукової та навчально-методичної літератури дає змогу окреслити низку ключових положень, що визначають особливості диференціації змісту навчання:

– *індивідуалізація навчального контенту*: вчитель визначає, який саме обсяг і складність навчального матеріалу потрібен кожному учневі для оптимального розвитку; зміст адаптується таким чином, щоб він відповідав поточним знанням і можливостям дитини, але водночас містив елемент виклику для подальшого зростання;

– *пов'язаність змісту з особистим досвідом учнів*: матеріал має бути значущим для конкретної дитини, відображати її інтереси, реалії життя та попередній досвід, що сприяє кращій мотивації та залученню в навчальний процес;

– *використання різнорівневих завдань*: передбачено розроблення завдань різної складності з тієї самої теми, щоб кожен учень міг працювати на своєму рівні та поступово його підвищувати; застосовується підхід «навчання у межах зони найближчого розвитку» з поступовим ускладненням матеріалу.

Отже, диференціація змісту спрямована на те, щоб кожен учень працював з матеріалом, який для нього є посилюючим, актуальним та мотивуючим, але водночас стимулює інтелектуальний і особистісний розвиток. Це досягається шляхом індивідуалізації тем, рівня складності, обсягів завдань і способів подання навчального матеріалу.

Тема 3. Диференціація процесу навчання

У контексті диференційованого викладання процес навчання розглядається як організація та способи опрацювання учнями навчального матеріалу з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, рівня підготовленості, інтересів і стилів навчання. Аналіз наукової та навчально-методичної літератури дає змогу окреслити низку ключових положень, що визначають особливості диференціації процесу навчання:

– *варіювання способів опрацювання матеріалу*: вчитель пропонує різні види діяльності (індивідуальну, парну, групову), методи роботи (дослідження, рольові ігри, практичні завдання, дискусії) та форми подання інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний), щоб учні могли обрати найбільш зручний для себе шлях осмислення;

– *відповідність складності завдань рівню підготовленості*: ступінь складності, темп виконання й обсяг допомоги з боку вчителя або однокласників узгоджуються з актуальними можливостями дитини, але містять потенціал для поступового ускладнення;

– *урахування інтересів та стилів навчання*: завдання можуть бути пов'язані з темами, що особисто цікаві учням, або пропонувати альтернативні шляхи досягнення навчальної мети відповідно до їхніх когнітивних і творчих переваг;

– *застосування гнучких стратегій організації роботи*: використання навчальних центрів, «полярних» завдань, технік «ажурна пилка» чи «к'юбінг», графічних організаторів та інших методів, які дозволяють кожному учню опрацювати матеріал у власному темпі та з оптимальним рівнем підтримки.

Отже, диференціація процесу навчання спрямована на те, щоб усі учні були залучені до активної та змістовної роботи з матеріалом, мали можливість обирати зручний спосіб його опрацювання, отримували адекватний рівень виклику та підтримки, а навчальна діяльність була для них цікавою та ефективною.

Тема 4. Диференціація продукту навчання

У контексті диференційованого викладання продукт навчання розглядається як кінцевий результат діяльності учнів, який демонструє рівень їхніх знань, розуміння та навичок, набутих у процесі опрацювання певної теми. Продукт може мати різні форми – від письмових робіт і дослідницьких проєктів до презентацій, творчих робіт або практичних розробок. Аналіз наукової та навчально-методичної літератури дає змогу виділити низку ключових положень, що

визначають особливості диференціації продукту навчання:

– *різноманітність форматів представлення результатів*: учням пропонуються альтернативні, простіші способи вираження засвоєного матеріалу (малюнки, аплікації, колажі, усна розповідь, інсценізація, фотоколаж, настільна гра, діаграма або схема, лепбук, аудіозапис, коротке відео, створене за допомогою вчителя чи асистента), що дає змогу обрати формат, який відповідає їхнім можливостям, інтересам і стилю самовираження.

– *урахування інтересів і сильних сторін учнів*: тематика або форма продукту може бути адаптована до індивідуальних захоплень і талантів дитини, що підвищує мотивацію та залученість у процес;

– *гнучкість вимог і критеріїв оцінювання*: зберігається чіткість щодо того, які знання, уміння та елементи розуміння мають бути продемонстровані, але водночас допускаються індивідуальні варіації способів досягнення цих цілей;

– *підтримка на етапах підготовки*: вчитель передбачає допомогу в плануванні роботи, організації часу, пошуку інформації, відборі ідей і редагуванні, що допомагає учням вийти на вищий рівень якості результату;

– *розвиток відповідальності та творчості*: процес створення продукту сприяє формуванню в учнів уміння самостійно планувати роботу, приймати рішення та відстоювати власні ідеї, водночас навчаючи їх цінувати різноманіття підходів у колективі.

Отже, диференціація продукту навчання спрямована на те, щоб кожен учень мав змогу представити результати навчання у доступній та зрозумілій для нього формі, з урахуванням його індивідуальних можливостей і потреб. Такий підхід поєднує чітку структурованість завдань із гнучкістю у виборі способу подання, що забезпечує досягнення навчальних цілей і підтримує успішність кожного учня.

Аналіз зарубіжних джерел [1, 4] та матеріалів сайту «НУШ» [10] показує, що диференційоване викладання нерідко подається у формі, близькій до принципів універсального дизайну в навчанні. Унаслідок цього виникає складність у чіткому розмежуванні, де закінчується універсальний дизайн у навчанні та починається власне диференційоване викладання, що може призводити до плутанини у термінології та практичному застосуванні цих підходів. Така ситуація зумовлена тим, що обидва підходи мають спільну мету – забезпечення рівного доступу до якісної освіти – та використовують подібні інструменти, зокрема адаптацію змісту, методів і форм навчання. Відмінність полягає у тому, що універсальний дизайн передбачає попереднє проєктування доступного середовища для всіх учнів, тоді як диференційоване викладання акцентує на гнучкій адаптації процесу і результатів навчання відповідно до індивідуальних потреб і можливостей кожного учня.

У разі використання універсального дизайну в навчанні педагог наперед продумає освітнє середовище, завдання й інструменти так, щоб вони були доступними для всіх учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. При цьому застосовуються

множинні (різні) способи залучення учнів до навчання, подання матеріалу (візуально, аудіально, через рухову активність тощо), а також варіативні форми дії та вираження засвоєного (через малюнок, текст, розповідь, модель тощо). Важливо, що за такого підходу усі учні мають досягти спільних очікуваних результатів навчання, хоча шляхи їх досягнення можуть суттєво відрізнятись.

Натомість при диференційованому викладанні педагог не лише варіює форми й методи подання матеріалу та види діяльності, а й адаптує самі цілі навчання відповідно до рівня підготовки, потреб, інтересів і можливостей окремих учнів. Це означає, що результати навчання можуть бути різними для кожного учня – як за глибиною опанування матеріалу, так і за рівнем складності завдань. Таким чином, диференціація передбачає більшу гнучкість у постановці цілей, визнаючи, що не всі учні з однаковими зусиллями можуть досягти однакових результатів, проте кожен може досягти максимального особистого прогресу.

Обидва підходи мають спільну мету – створити умови для успішного навчання кожної дитини. Проте універсальний дизайн зосереджується більше на попереджувальному проектуванні освітнього середовища, що включає всіх з самого початку, тоді як диференційоване викладання передбачає цілеспрямовану адаптацію під час навчального процесу. В ідеалі ці підходи не протиставляються, а взаємодоповнюють один одного, підсилюючи інклюзивний потенціал освіти.

Практичне значення. Викладені у статті теоретичні положення та узагальнені результати аналізу можуть бути використані під час розроблення змісту освітніх програм, створення навчально-методичних матеріалів та адаптованих завдань для учнів з особливими освітніми потребами. Запропоновані підходи до диференціації змісту, процесу та продукту навчання можуть слугувати основою для планування уроків, організації інклюзивного освітнього середовища та добору інструментів оцінювання, що враховують індивідуальні можливості, потреби й темп засвоєння матеріалу кожного учня.

Обмеження проведеного дослідження можна вважати недостатньо детальний аналіз практичних аспектів впровадження диференційованого викладання в умовах інклюзивного класу, зокрема з урахуванням специфічних категорій особливих освітніх потреб. Також у межах дослідження не було проведено емпіричної перевірки ефективності запропонованих підходів до диференціації змісту, процесу та продукту навчання в умовах українського освітнього середовища, що може стати предметом подальших наукових розвідок.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому вивченні ефективності запропонованих підходів до диференційованого викладання в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема щодо впливу диференціації змісту, процесу та продукту на навчальні досягнення й соціалізацію учнів з ООП; розробленні інструментарію для оцінювання результативності цих підходів; а також у вивченні

можливостей інтеграції зарубіжного досвіду з урахуванням специфіки національної системи освіти.

6. Висновки

1. За результатами аналізу науково-педагогічних підходів установлено, що диференційоване викладання розглядається сучасною педагогічною наукою як ефективний інструмент забезпечення рівного доступу до якісної освіти в інклюзивному класі. Воно базується на визнанні різноманітності учнів, необхідності врахування їхніх індивідуальних потреб, інтересів, рівня підготовленості та пізнавальних стилів.

2. У процесі визначення педагогічного потенціалу підтверджено, що диференційоване викладання створює умови для максимального особистісного прогресу кожного учня, сприяє формуванню позитивного освітнього середовища та забезпечує можливість повноцінної участі дітей з особливими освітніми потребами у навчальному процесі.

3. Аналіз ключових положень диференційованого викладання показав, що диференціація охоплює три основні компоненти: зміст, процес і продукт навчання. Диференціація змісту передбачає адаптацію навчального матеріалу відповідно до рівня підготовки та інтересів учнів; диференціація процесу – використання різноманітних методів, форм і темпів роботи; диференціація продукту – надання учням можливості демонструвати результати навчання у різних формах і на різних рівнях складності. Сукупність цих положень забезпечує створення інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на максимальний розвиток потенціалу кожного учня.

4. Обґрунтування концептуальних підходів до побудови навчального процесу показало, що орієнтація на індивідуальні потреби учнів забезпечує гнучкість та варіативність освітніх стратегій. Це дозволяє педагогам ефективно поєднувати різні форми і методи роботи, підвищуючи результативність навчання як для дітей з типовим розвитком, так і для учнів з порушеннями психофізичного розвитку. Аналіз показав, що диференційоване викладання й універсальний дизайн у навчанні мають спільну мету – рівний доступ до освіти, але відрізняються підходами: перший передбачає адаптацію цілей і результатів під час процесу, другий – попереднє проектування середовища. Взаємодоповнюючи один одного, ці стратегії посилюють інклюзивний потенціал освіти та сприяють максимальному прогресу кожного учня.

Конфлікт інтересів

Автори декларують, що не мають конфлікту інтересів стосовно даного дослідження, в тому числі фінансового, особистісного характеру, авторства чи іншого характеру, що міг би вплинути на дослідження та його результати, представлені в цій статті.

Фінансування

Дослідження проводилося без фінансової підтримки.

Доступність даних

Рукопис не має пов'язаних даних.

Використання засобів штучного інтелекту

Під час підготовки статті автори застосовували мовну модель штучного інтелекту GPT-4o (OpenAI)

виключно для мовностилістичного редагування, покращення логіки викладу та структурування тексту. Усі ідеї, змістовне наповнення, аналіз літератури, інтерпретація результатів і висновки є результатом власної наукової роботи авторів та були перевірені й затверджені ними особисто.

Література

1. Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
2. Мартинчук, О. В. (2019). Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти, 13 (1), 157–175. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.157-175>
3. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. (2024). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р. 07.06.2024. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
4. Tomlinson, C. (2016). Differentiated Classroom, The: Responding to the Needs of All Learners (ASCD). Pearson, 208. Available at: <https://www.amazon.com/Differentiated-Classroom-Responding-Needs-Learners/dp/0134109503>
5. Таранченко, О. М., Найда, Ю. М. (2012). Диференційоване викладання в інклюзивному класі. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 124. Available at: <http://www.ispukr.org.ua/articles/12/12202002.pdf>
6. Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives. School Effectiveness and School Improvement, 27 (1), 24–44. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>
7. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., Hanssen, N. B.; Hanssen, N. B., Hansén, S.-E., Ström, K. (Eds.) (2021). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives. London: Routledge, 148–167. <https://doi.org/10.4324/9780367810368-13>
8. Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37 (5), 813–828. Available at: <https://www.jstor.org/stable/23077052>
9. Sokal, L., Katz, J. (2015). Effects of the three-block model of universal design for learning on early and late middle school students' engagement. Middle Grades Research Journal, 10 (2), 65–82. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144326>
10. Головіна, О. (2020). Диференційоване викладання – як підлаштувати навчання під кожного учня. НУШ. Available at: <https://nus.org.ua/2020/04/21/dyferentsijovane-vykladannya-yak-pidlashtuvaty-navchannya-pid-kozhnogo-uchnya/>

Received 05.08.2025

Received in revised form 20.08.2025

Accepted 09.09.2025

Published 24.09.2025

Олена Валеріївна Мартинчук*, доктор педагогічних наук, професор, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

Тетяна Вікторівна Скрипник, доктор психологічних наук, професор, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

Юлія Михайлівна Найда, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

**Corresponding author: Olena Martynchuk, e-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua*