

1. Dawson G., Rogers S., Munson J. та ін. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 2. Green J., Charman T., McConachie H. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT). *Lancet*. 3. Kasari C., Gulsrud A., Wong C. та ін. (2014). Randomized controlled caregiver-mediated joint engagement intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 4. Mesibov G., Shea V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 5. Pickles A., Le Couteur A., Leadbitter K. та ін. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up. *Lancet*. 6. WHO. (2021). Autism spectrum disorders: Key facts. Geneva: World Health Organization, 7. Zwaigenbaum L., Bauman M., Choueiri R. (2015). Early identification and interventions for autism spectrum disorder. *Pediatrics*.

References:

1. Dawson G., Rogers S., Munson J. та ін. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 2. Green J., Charman T., McConachie H. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT). *Lancet*. 3. Kasari C., Gulsrud A., Wong C. та ін. (2014). Randomized controlled caregiver-mediated joint engagement intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 4. Mesibov G., Shea V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 5. Pickles A., Le Couteur A., Leadbitter K. та ін. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up. *Lancet*. 6. WHO. (2021). Autism spectrum disorders: Key facts. Geneva: World Health Organization, 7. Zwaigenbaum L., Bauman M., Choueiri R. (2015). Early identification and interventions for autism spectrum disorder. *Pediatrics*.

M. KOZAK. EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN EARLY INTERVENTION SYSTEMS.

The article presents the results of an empirical study on the effectiveness of psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorders (ASD) within the early intervention system. The theoretical foundations of early childhood support are outlined, combining elements of the neuropsychological approach, structured teaching, behavioral technologies, and family-centered interaction. The importance of integrating international evidence-based models (TEACCH, ESDM, PACT, RIT) into the practice of Ukrainian early intervention institutions is highlighted. The empirical study was conducted at an Inclusive Resource Center, the «MediKid» Children's Medical Center, and the Communal Non-Profit Enterprise «Ternopil Regional Center for Child Rehabilitation and Development». The sample included children aged 2 to 4 years with confirmed or probable manifestations of ASD. A set of psychological-pedagogical and behavioral assessment methods was applied, including elements of VB-MAPP, sensory-motor and communicative probes, observation, behavioral analysis, and parent questionnaires. The results of the formative stage demonstrate positive dynamics in the development of joint attention, communication, imitation skills, and play activity, as well as a reduction in behavioral difficulties. The most significant improvements were observed in children whose parents were actively involved in the support programs. Emphasis is placed on the importance of interagency collaboration, early identification, and the implementation of family-centered programs in accordance with modern international recommendations.

Keywords: early intervention, autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support, family-centered practices, joint attention, communication, child development.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.10>

УДК 376.011.3-052:37.091.21-044.332

О.В. Мартинчук

o.martynchuk@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

О.Ф. Погорєлова

ofpohorielova.fpsrso24m@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0003-3211-482X>

АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті висвітлено теоретичні засади адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами у межах інклюзивного навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, зокрема тих, чий психофізичний розвиток ускладнює

засвоєння навчального матеріалу за загальноосвітніми програмами. Здійснено аналіз сучасних зарубіжних та українських підходів до трактування поняття «адаптація»; визначено, що адаптації розглядаються як зміни у підходах до викладання, які не впливають на зміст і рівень складності навчального матеріалу, проте забезпечують його доступність для учнів з ООП; показано, що адаптації розробляються командою психолого-педагогічного супроводу з урахуванням нозологічного та дидактичного критеріїв; охарактеризовано типи адаптацій.

Ключові слова: адаптування освітніх вимог, види адаптацій, адаптації викладання, адаптації оцінювання, особливі освітні потреби, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Учні з особливими освітніми потребами (далі – ООП) часто стикаються з різноманітними бар'єрами у процесі навчання. Для їх подолання педагоги впроваджують технології інклюзивного навчання, які враховують індивідуальні освітні потреби та можливості таких учнів. До ефективних технологій належать, зокрема, універсальний дизайн у навчанні та диференційоване викладання, що передбачають використання педагогами адаптування освітніх вимог відповідно до особливостей розвитку здобувачів освіти з ООП.

Адаптування освітніх вимог дає змогу учням з порушеннями психофізичного розвитку опанувати загальноосвітню програму нарівні зі своїми однокласниками — без зміни її обсягу, змісту чи цілей. Такий підхід забезпечує рівний доступ до якісної освіти й сприяє досягненню результатів навчання, передбачених Державними стандартами. Проте ефективна реалізація навчальних програм із урахуванням адаптаційних підходів потребує створення належних умов у закладі освіти, в основі чого є розуміння підходів до адаптування освітніх вимог для учнів з ООП. Отже, постає необхідність у теоретичному обґрунтуванні та науковому дослідженні механізмів, принципів і методів адаптування освітніх вимог, що дозволяють забезпечити не лише академічну успішність, а й соціальну інтеграцію учнів з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Сутність поняття та загальні принципи адаптування освітніх вимог для учнів з ООП широко висвітлені у численних наукових дослідженнях, присвячених інклюзивному навчанню. Зокрема, у зарубіжних працях останніх років основна увага зосереджується на вивченні ефективності застосування адаптацій, що забезпечують доступність і якість навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Дослідники аналізують адаптування освітніх вимог для учнів з ООП з урахуванням різних чинників: виду порушення (E. Domagała-Zyśk, 2018; L. Kern, A. Hetrick, B. Custer, C. Commisso, 2019; E. Leifler, G. Carpelan, A. Zakrevska, S. Bölte, U. Jonsson, 2020); бар'єрів у навчанні (J. Harrison, N. Bunford, S. Evans, J. Owens, 2013), освітнього рівня (M. Yngve, H. Lidström, E. Ekbladh, H. Hemmingsson, 2019), навчальної дисципліни (K. Bertills, M. Björk, 2024; S. Boyle, K. Rizzo, J. Taylor, 2020), видів навчальної діяльності (B. Lovett, J. Nelson, 2021) тощо. Спираючись на ці критерії, науковці виокремлюють різноманітні стратегії адаптації освітніх вимог, орієнтовані на потреби конкретних категорій учнів з ООП. Застосування таких стратегій у практиці інклюзивного навчання дає змогу педагогам ефективніше організувати освітній процес та сприяти досягненню учнями академічних і соціальних результатів.

Результати аналізу українських наукових публікацій засвідчують недостатню розробленість проблеми впровадження адаптацій освітніх вимог для учнів з ООП. Зважаючи на актуальність забезпечення якості інклюзивного навчання в Україні, а також на необхідність підвищення професійної компетентності педагогів щодо організації освітнього процесу для дітей з ООП, постає потреба у глибшому науковому опрацюванні цієї теми. Зокрема, актуальним є завдання з виявлення, узагальнення та систематизації ефективних стратегій адаптування освітніх вимог, а також розроблення методичних рекомендацій щодо їхнього практичного застосування в умовах інклюзивного освітнього простору в Україні.

Зважаючи на вищезазначене, **мета статті** полягає у вивченні теоретичних засад адаптування освітніх вимог для учнів з різними ООП, а саме: у дослідженні сутності поняття «адаптування освітніх вимог», аналізі чинників, що впливають на вибір адаптаційних стратегій, та систематизації основних підходів до їх класифікації на основі нозологічного та дидактичного критеріїв.

Виклад матеріалу дослідження. Для досягнення результатів навчання учням з ООП необхідна системна підтримка з боку педагогів, що здійснюється в межах якісної організації освітнього процесу з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей, зумовлених особливостями

психофізичного розвитку.

З цією метою педагоги у співпраці з іншими фахівцями здійснюють пристосування традиційних методів навчання, освітнього середовища, навчальних матеріалів та інших компонентів навчального процесу відповідно до потреб конкретного учня (S. Finkelstein, U. Sharma, B. Furlonger, 2021; L. Kern et al., 2019; M. Molbaek, 2018; S. Woodcock, E. Hitches, A. Manning, 2023).

Такі зміни, які мають на меті забезпечення доступності та ефективності навчання, реалізуються шляхом впровадження адаптацій освітніх вимог — педагогічних дій, спрямованих на узгодження навчального процесу з індивідуальними особливостями розвитку здобувачів освіти з ООП.

Аналіз зарубіжних та українських наукових джерел засвідчує, що *адаптації*, які застосовуються до змісту навчальної програми (курукулуму), освітнього середовища та організації навчального процесу, змінюють характер навчання, не впливаючи при цьому на зміст і рівень складності навчальних матеріалів, завдань і навчальної діяльності (J. Harrison et al., 2013, с. 6; Спеціальна педагогіка і психологія, 2024, с. 9). Так, *адаптування курикулуму* охоплює: пристосування змісту за критеріями, визначення оптимального рівня засвоєння, добір навчальних матеріалів, методик і форм роботи, що полегшують навчання та забезпечують ефективне використання ресурсів; *адаптування середовища* – зміни в облаштуванні класної кімнати, порядок розміщення робочих місць, розподіл на групи тощо; *адаптування організації навчального процесу* передбачає використання спеціальних методів, змін у проведенні навчальних занять, надання спеціальних матеріалів (Спеціальна педагогіка і психологія, 2024, с. 9-10).

Науковці розглядають адаптації як одне з ключових понять інклюзивної освіти. Зокрема, американська дослідниця Дж. Р. Гаррісон, проаналізувавши низку досліджень, присвячених адаптаціям в освітньому процесі, визначає їх як зміни до підходів викладання, що дають змогу учням з порушеннями розвитку опанувати загальноосвітню програму. При цьому, на відміну від їхніх однолітків без порушень, саме учні з ООП отримують від таких змін більшу академічну користь, оскільки адаптації компенсують вплив порушення на якість засвоєння навчального матеріалу (J. Harrison et al., 2013, с. 6). На її думку, сформульована дефініція містить чотири основні ознаки адаптації: індивідуальний підхід у навчанні, врівноваження умов якісного доступу до курикулуму, мінімізація впливу порушення та максимальна академічна користь для учнів з ООП (J. Harrison et al., 2013, с. 6).

За Дж. Р. Гаррісон, виявлені ознаки уможливають відокремлення адаптацій від інших видів допомоги для учнів з ООП в інклюзивному освітньому просторі – модифікацій та психолого-педагогічної підтримки (втручання) (J. Harrison et al., 2013, с. 6). Адже, на відміну від адаптацій, *модифікації* змінюють (зазвичай спрощують) зміст навчальної програми, тому їх застосування знижує очікуваний рівень знань і навичок, які має опанувати учень з ООП упродовж навчання (Спеціальна педагогіка і психологія, 2024, с. 145; J. Harrison et al., 2013, с. 6). Модифікації передбачають опанування лише частини навчальної програми, виконання лише певних завдань, участь учнів з ООП лише в окремих видах діяльності, і відповідно засвоєння частини матеріалу, написання завдання іншого обсягу, іншої складності, в іншому темпі тощо (Спеціальна педагогіка і психологія, 2024, с. 145). Необхідність застосування адаптацій зазначається в Індивідуальній програмі розвитку (далі – ІПР) учня з ООП. Команда супроводу добирає адаптації з урахуванням їх доцільності, тобто відповідності цілям, визначеним в ІПР. Для цього педагоги та фахівці керуються двома критеріями: нозологічним і дидактичним.

Нозологічний критерій визначає, які сфери порушення або який ступінь його прояву компенсує адаптація для того, щоб сприяти учневі з ООП у вивченні освітньої програми. Наприклад, одна й та ж сама адаптація (збільшення часу на виконання завдання) може бути доцільною для учня з дислексією, але недоцільною для учня із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (далі – СДУГ). Наприклад, учень із дислексією може не розуміти зміст підручника через труднощі з читанням, тоді як учень із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) — через неспроможність достатньо довго зосереджувати увагу, щоб опрацювати текст. Хоча обидва учні не засвоюють матеріал однаковою мірою, причини їхніх труднощів різні, а отже, і адаптації, що застосовуються до них, мають бути диференційованими та індивідуально орієнтованими (J. Harrison et al., 2013, с. 6).

З урахуванням нозологічного критерію досліджують доцільність адаптацій для учнів з різними

порушеннями психофізичного розвитку, зокрема розладами аутистичного спектра (РАС) (H. Able, M. Sreckovic, T. Schultz, J. Garwood, J. Sherman, 2015; R. Brown, 2017; Leifler et al., 2020; L. Peterson-Bloom, M. Holmqvist, 2022); СДУГ (A. Alsobhi, A. Mohamed, H. Alshami, 2024; G. Fabiano et al., 2022; J. Harrison et al., 2013; L. Kern et al., 2019; B. Lovett, 2020; G. Scanlon, 2013; H. Tancredi, 2023); порушеннями зору (K. Koehler, 2019); порушеннями слуху (E. Domagała-Zyśk, 2018; S. Susilawati, 2023); інтелектуальними порушеннями (P. Plichta, 2023); навчальними труднощами (S. Krämer et al., 2021) тощо.

Дидактичний критерій враховує, які зміни до методів, форм і засобів навчання сприяють досягненню індивідуальних цілей учнів з ООП, зокрема, під час вивчення математики (D. Paluch, 2022), природничих наук (S. Boyle et al., 2020), іноземної мови (K. Howard, 2023), на уроках фізичної культури (K. Bertills et al., 2024) тощо. Науковці також виділяють адаптації викладання та адаптації тестування.

Адаптації викладання стосуються змін до характеру навчальної діяльності, адаптації тестування – змін до умов проведення тестування. Дослідники виокремлюють чотири категорії адаптацій викладання: адаптації презентації (представлення вчителем інформації або завдання), адаптації відповіді (способи демонстрації знань учнями), адаптації часу або розкладу (часу або послідовності виконання завдання) та адаптації середовища (місця або форми виконання завдання) (J. Harrison, 2013; Kern et al., 2018).

Адаптації презентації визначають спосіб подання або представлення педагогом інформації – інструкції, завдання або оцінки представлені учням з ООП, наприклад: більший друк, читання вголос (J. Harrison et al., 2013; L. Kern et al., 2019). **Адаптації відповіді** дозволяють учням з ООП у різний спосіб демонструвати знання, наприклад: використовувати клавіатуру планшета чи калькулятор (L. Kern et al., 2019), або реагувати на інструкції та завдання вчителя (J. Harrison et al., 2013, с. 6). **Адаптації часу/розкладу** дозволяють вчителю гнучко вибирати час для презентації інформації (J. Harrison et al., 2013, с. 7) або виконання завдання учнем з ООП, наприклад: надавати учням перерви, збільшувати час для виконання завдання (L. Kern et al., 2018). **Адаптації середовища** стосуються того, де у фізичному просторі класу педагог представляє інформацію або учень з ООП виконує завдання, наприклад: у малій групі, на визначеному місці біля вчителя тощо) (J. Harrison et al., 2013, с. 7; L. Kern et al., 2018).

Цю класифікацію враховують у багатьох наукових працях, присвячених адаптаціям (J. Harrison, 2013; L. Kern et al., 2018). Утім, дослідники доповнюють цей перелік додатковими категоріями адаптацій, зокрема адаптаціями перевірки та адаптаціями підказок (L. Kern et al., 2018, с. 182-183). **Адаптації перевірки** застосовують для того, щоб упевнитися, що учень зрозумів зміст інструкції (наприклад, прохання до учня повторити завдання). **Адаптації підказок** надають вербальні і візуальні підказки (наприклад, нагадування учневі про правила, надання вербальних або жестових перенаправлень (L. Kern et al., 2018, с. 182-183).

Аналіз застосування адаптацій у процесі викладання засвідчив, що педагоги переважно використовують адаптації презентації навчального матеріалу, оскільки саме вони забезпечують доступ учнів з особливими освітніми потребами до освітньої програми та сприяють їхній активній участі у спільній діяльності в класі (J. Kurth, L. Keegan, 2014, с. 23).

Адаптації тестування дають змогу учням з ООП продемонструвати свої знання без перешкод, зумовлених порушеннями, тобто так, як це можуть зробити їхні однолітки (E. Edgemon et al., 2006, с. 6), а вчителям – “оцінити їхні здібності, а не інвалідність” (P. Maccini et al., 2006, с. 219). Подібно до адаптацій викладання, зміни до методів і форм проведення тестування визначає команда супроводу. Для цього її учасники враховують державні стандарти освітньої програми, а також вимоги до організації та проведення тестування (E. Edgemon et al., 2006, с. 8).

Адаптації тестування поділяють на п'ять основних категорій: адаптації презентації (спосіб представлення завдання під час тесту), відповіді (спосіб фіксування учнем відповідей), часу (кількість часу, відведена на виконання тесту), середовища (зміни до фізичного простору/місця, у якому проводиться тестування) та засобів (використання спеціального обладнання або технічних засобів) (E. Edgemon et al., 2006, с. 6; P. Maccini et al., 2006, с. 219).

До **адаптацій презентації** належать ті, що змінюють спосіб представлення інформації для учнів ООП під час тестування, наприклад: використання шрифту Брайля або збільшення шрифту. За **адаптацій відповіді** учні з ООП відповідають на питання, проговорюючи повідомлення вчителю або послуговуються шрифтом Брайля тощо. **Адаптації часу** збільшують тривалість тестування або

дозволяють педагогам розділити тест на кілька частин (сесій). Під *адаптаціями середовища* розуміють організацію тестування у малих групах та інші зміни простору, наприклад, спеціальне освітлення або присутність під час тесту знайомого вчителя. *Адаптації засобів* передбачають використання спеціального обладнання під час виконання тесту; допоміжні засоби варіюються, наприклад: калькулятори, голосові комп'ютери тощо (E. Edgemon et al., 2006, с. 7).

Ефективне впровадження підтримки учням з ООП за допомогою адаптування освітніх вимог сприяє залученості учнів до навчальної діяльності, компенсує прояви небажаної поведінки, знижує емоційне навантаження на вчителя та позитивно впливає на виконання завдань та успішність у класі (J. Kurth et al., 2014, с. 22). Однак, як зауважує Дж. Курт, наразі бракує чек-листів або шкали оцінювання дієвості адаптацій, а питання їх розроблення є актуальним (J. Kurth et al., 2014, с. 23-24). Тому для створення ефективних адаптацій враховують декілька чинників.

По-перше, реалізація адаптацій не є стихійним явищем, а впроваджується як ретельно спланована діяльність команди супроводу учня з ООП. Адаптації є частиною комплексного плану підтримки дитини з порушенням розвитку та відображені в її ІПР. Вибір адаптацій зумовлений загальними і конкретними (проміжними) цілями, визначеними в ІПР (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 81; J. Kurth et al., 2014, с. 23-24).

По-друге, зважаючи на те, що адаптації доцільні лише тоді, коли вони необхідні, їх розглядають як тимчасовий вид підтримки учнів з ООП (J. Kurth et al., 2014, с. 23-24). Моніторинг та оцінку ефективності адаптацій здійснюють учасники команди супроводу. У разі, якщо адаптації не сприяють досягненню цілей, їх прибирають, змінюють на інші, більш актуальні (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 82) або доповнюють додатковими заняттями (втручанням) для того, щоб учні з ООП в довгостроковій перспективі змогли самостійно досягати академічних, поведінкових та соціальних результатів на рівні класу (J. Kurth et al., 2014, с. 23-24). Учні та їхні батьки можуть залучатися до оцінювання якості запропонованих адаптацій, визначаючи, які саме з них допомагають у навчанні (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 82).

По-третє, адаптації мають бути простими з огляду на обсяг використаних вчителем часу та ресурсів для їх підготовки (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 80; J. Kurth et al., 2014, с. 23-24), цікавими для дітей з порушеннями розвитку, тобто такими, що мотивують до навчання й урізноманітнюють їхню (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 81) та універсальними у застосуванні – корисними для всіх учнів класу, чіткими, конкретними, зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 81; L. Kern et al., 2018, с. 178; J. Kurth et al., 2014, с. 23-24). Водночас, адаптації не повинні привертати надмірної уваги до учнів з ООП аби не виокремлювати їх з-поміж решти учнів класу або не стигматизувати їх, тобто не бути сегрегуючими та дискримінуючими (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2023, с. 82).

Незважаючи на беззаперечну користь адаптування освітніх вимог під час навчання учнів з ООП, непродумане їх застосування може створювати нові виклики. Так, перевантаження адаптаціями, що не підкріплені додатковими заняттями з фахівцями зі спеціальної освіти, замість самостійності буде розвивати потребу в постійній підтримці (J. Harrison et al., 2013, с. 36). Застосування однакових адаптацій у навчанні учнів з різними порушеннями або ж відсутність узгодження адаптацій з цілями ІПР не буде відповідати їх індивідуальним потребам, а тому не сприятиме досягненню навчальних цілей (J. Joysse, J. Harrison, D. Gitomer, 2020, с. 182; J. Kurth et al., 2014, с. 22).

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, засвоєння загальноосвітньої програми учнями з ООП можливе за умови цілеспрямованого адаптування освітніх вимог, що передбачає зміни у підходах до навчання відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Здійснення адаптацій є компетенцією педагогів і відображається в ІПР кожного учня. Розроблення адаптацій здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу з урахуванням як нозологічного критерію (тип порушення), так і дидактичного (методи, форми та засоби навчання). У дослідженні охарактеризовано типи адаптацій, які застосовуються у процесі викладання й оцінювання, зокрема: адаптації презентації, відповіді, часу, розкладу, середовища, перевірки знань та використання підказок. Зазначені адаптації є важливим інструментом забезпечення участі учнів з ООП в освітньому процесі на рівних засадах з однолітками. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні практичного досвіду впровадження

адаптацій в українських закладах освіти, оцінці їхньої ефективності для різних нозологічних груп учнів, а також у розробленні методичних рекомендацій для педагогів щодо вибору та застосування адаптацій у межах конкретних навчальних предметів та освітніх рівнів.

Список використаних джерел:

1. Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman J. (2015). Views from the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38 (1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>.
2. Alsobhi, A.G., Mohamed, A.T., & Alshami, H. (2024). Applying educational accommodation for ADHD pupils: Teachers and parents perspectives. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 5 (3), 223-232. <https://doi.org/10.46328/ijses.92>.
3. Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating Regular Physical Education for Students with Disability – PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>.
4. Boyle, S., Rizzo, K. L., & Taylor, J. C. (2020). Reducing Language Barriers in Science for Students with Special Educational Needs. *Asia-Pacific Science Education*, 6, 364–387. <https://doi.org/10.1163/23641177-bja10006>.
5. Brown, R. K. (2017). Accommodations and Support Services for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A National Survey of Disability Resource Providers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (2), 141-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153551.pdf>.
6. Domagała-Zyśk, E. (2018). Dostosowanie podstawy programowej w zakresie języka obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu. *Języki obce w szkole*, 4, 5-10. <https://open.icm.edu.pl/items/33181783-6401-4507-99c6-5f6009bcd51e>.
7. Edgemon, E. A., Jablonski, B. R., & Lloyd, J. W. (2006). Large-Scale Assessments: A Teacher's Guide to Making Decisions About Accommodations. *TEACHING Exceptional Children*, 38 (3), 6-11. https://www.researchgate.net/publication/236214149_Large-Scale_Assessments_A_Teacher's_Guide_to_Making_Decisions_about_Accommodations.
8. Fabiano, G. A., Naylor, J., Pelham, W. E., Gnagy, E. M., Burrows-MacLean, L., Coles, E. & al. (2022). Special Education for Children with ADHD: Services Received and a Comparison to Children with ADHD in General Education. *School Mental Health*, 14, 818–830. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09514-5>.
9. Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>.
10. Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational Accommodations for Students with Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 83 (4), 551-597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>.
11. Howard, K. B. (2023). Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for Learning*, 38 (3), 154-161. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9604.12449>.
12. Joyce, J. (2020). Modifications and accommodations: a preliminary investigation into changes in classroom artifact quality. *International Journal of Inclusive of Education*, 24 (2), 181-201. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453876>.
13. Kern, L., Hetrick, A. A., Custer, B. A., & Comisso, C. E. (2019). An Evaluation of IEP Accommodations for Secondary Students with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27 (3), 178-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1224455.pdf>.
14. Koehler, K. E., & Wild, T. A. (2019). Students with Visual Impairments' Access and Participation in the Science Curriculum: Views of Teachers of Students with Visual Impairments. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 22 (1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225218.pdf>.
15. Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91 (3), 432-478. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654321998072>.
16. Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 48 (3), 191-203. <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>.
17. Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bólte, S., & U. Jonsson. (2020). Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28 (8), 582-597. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>.
18. Lovett, B. J., & Nelson, J. M. (2021). Systematic Review: Educational Accommodations for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60 (4), 435-437. [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(20\)31333-2/pdf](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(20)31333-2/pdf).
19. Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2006). Mathematics Instructional Practices and Assessment Accommodations by Secondary Special and General Educators. *Exceptional Children*, 72 (2), 217-234. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/125516620/Maccini_Gagnon_2006.pdf.
20. Molbaek, M. (2018) Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (10), 1048-1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>.
21. Paluch, M. (2022). Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami na lekcjach języka angielskiego a test ósmoklasisty. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 58/2, 241-255. <http://dx.doi.org/10.14746/n.2022.58.2.7>.
22. Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students – A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental*

- Language Impairments*, 7, 1-15. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>. 23. Plichta, P. (2023). Children with Intellectual Disabilities and ICT. In: The Polish Be Internet Awesome (BIA) Team at the School with Class Foundation (Ed.), *Be Internet Awesome For All. Developing digital citizenship in children with various educational needs* Warszawa: School with Class Foundation. 24. Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>. 25. Susilawati, S. Y., bin Mohd Yasin, M. H., & Tahar, M. M. (2023). Influencing Factors of Inclusive Education for Students with Hearing Impairment. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13 (2), 119-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386294.pdf>. 26. Tancredi, H., Graham, L. J., Killingly, C., & Sweller, N. (2023). Investigating the impact of impairment and barriers experienced by students with language and/or attentional difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 28 (2), 173-194. <https://doi.org/10.1080/19404158.2023.2285270>. 27. Woodcock, S., Hitches, E., & Manning A. (2023). 'The hardest part is...': Teacher self-efficacy and inclusive practice. *International Journal of Educational Research Open*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100289>. 28. Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 327-341. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2018.1501966?scroll=top&needAccess=true#abst>. 29. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2023). Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovy.pdf>. 30. Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 272 с.

MARTYNCHUK O., POGORELOVA O. ADAPTATION OF EDUCATIONAL REQUIREMENTS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THEORETICAL ASPECTS.

The article highlights the theoretical foundations of adapting educational requirements to students with special educational needs within the framework of inclusive education. The relevance of the study is determined by the need to ensure equal access to quality education for all students, especially those whose psychophysical development complicates the assimilation of educational material under general education programmes. An analysis of current foreign and Ukrainian approaches to the interpretation of the concept of 'adaptation' was conducted; it was established that adaptations are considered to be changes in approaches to teaching that do not affect the content and level of complexity of the educational material, but ensure its accessibility for students with SEN; It is shown that adaptations are developed by a team of specialists in psychological and pedagogical support, taking into account nosological and didactic criteria; types of adaptations are characterised.

Keywords: adaptation of educational requirements, types of adaptations, adaptations in teaching, adaptations in assessment, special educational needs, inclusive education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.11>

УДК 376.091.12.011.3-051:364-57-056.313

I. М. Матющенко

irina-100@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-0684-4154>

I. М. Омелянович

irina.m.omelyanovych@udu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2166-0350>

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто особливості та основні напрями корекційно-виховної роботи вчителя-дефектолога в навчальному процесі спеціальної школи.

Зазначено, що організація процесу навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в системі спеціального освітнього середовища відбувається шляхом реалізації основних принципів корекційної