

14. Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2013). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and postconflict factors. *Child Development*, 84(2), 455–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x> [in English].
15. Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 25(6), 682–690. <https://doi.org/10.1002/jts.21749> [in English].
16. Betancourt, T. S., Salhi, C., Buka, S., Leaning, J., Dunn, G., & Earls, F. (2012). Connectedness, social support and internalising emotional and behavioural problems in adolescents displaced by the Chechen conflict. *Disasters*, 36(4), 635–655. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.2012.01280.x> [in English].
17. Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645–658. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.001> [in English].
18. Feldman, R., Vengrober, A., Eidelman-Rothman, M., & Zagoory-Sharon, O. (2016). Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1332–1341. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12622> [in English].
19. Nabochenko, O. O., Dovhopola, K. S., Kostenko, T. M., Stakhova, L. L., Rudenko, L. M., Omelchenko, I. M., & Liakhova, N. A. (2024). Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: As seen by parents. *Wiadomości Lekarskie*, 77(2), 280–286. <https://doi.org/10.36740/WLek202402114> [in Ukrainian].
20. Vovchenko, O. A. (2023). Panic attacks under wartime conditions in children with special educational needs. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 9(2), 48–56 [in Ukrainian].
21. Vovchenko, O. A. (2023). Stress resistance and post-traumatic syndrome of children with hearing impairment in war conditions. *Problems of Modern Psychology*, 59, 158–178. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-59.158-178> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 31.08.2026

Прорецензовано 15.09.26

Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 376.01-056.313

Світлана Миронова,

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з наукової роботи

ORCID ID: 0000-0002-9418-9128

Researcher ID: ABB-8844-2021

Scopus-Author ID: 59119289400

Svitlana Myronova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Vice-rector for scientific work

Тетяна Докучина,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ORCID ID: 00000-0001-7892-7728

Researcher ID: AAM-5452-2021

Scopus-Author ID: 57200175555

Tetiana Dokuchyna,

Ph.D, Associate Professor

Department of Special and Inclusive Education

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський

32300, Україна

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

61 Ohienko St., Kamenets-Podilskyi

32300, Ukraine

**БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ: РЕАЛЬНІСТЬ І ПОПУЛІЗМ**

**ACCESSIBILITY IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES: REALITY AND POPULISM**

Анотація. У статті актуалізовано проблему забезпечення безбар'єрності в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями як важливої умови реалізації їхнього права на якісну освіту, розвиток і соціалізацію. Метою дослідження є аналіз реального стану безбар'єрності в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Застосовано аналіз нормативних і наукових джерел, вивчення сучасної освітньої практики, опитування фахівців спеціальної та інклюзивної освіти і батьків дітей з інтелектуальними порушеннями. Встановлено, що, попри нормативне закріплення принципів безбар'єрності, у практиці освіти дітей з інтелектуальними порушеннями зберігається комплекс перешкод, які обмежують повноцінну реалізацію їхніх освітніх потреб. Серед найбільш вагомих бар'єрів визначено суспільні стереотипи, пізнє виявлення труднощів розвитку, недостатню доступність раннього втручання, формалізацію окремих аспектів інклюзивного навчання, недосконалість навчально-методичного забезпечення, недостатню спеціальну підготовку педагогів та асистентів учителя, відсутність системного супроводу дитини спеціальним педагогом, невідповідність освітнього середовища потребам дітей із різним ступенем інтелектуальних порушень і недостатню підтримку після завершення шкільної освіти. Окрему увагу приділено проблемі безбар'єрної комунікації та використанню професійної термінології. Обґрунтовано, що прагнення до безбар'єрності не повинно призводити до механічного вилучення фахових понять без урахування їхнього наукового змісту та функціонального призначення. Визначено шляхи подолання виявлених бар'єрів: розвиток раннього втручання, збереження та оптимізацію системи спеціальної освіти, удосконалення нормативного й навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, посилення ролі спеціального педагога, підвищення спеціальної компетентності педагогічних працівників, забезпечення наступності психолого-педагогічної та соціальної підтримки.

Ключові слова: безбар'єрність, діти з інтелектуальними порушеннями, бар'єри, популізм, подолання стереотипів, освітнє середовище, соціалізація, спеціальні педагоги.

Abstract. The article addresses the issue of ensuring barrier-free education for children with intellectual disabilities as an important condition for the realization of their right to quality education, development and socialization. The aim of the study is to analyze the real state of barrier-free education for children with intellectual disabilities. The analysis of regulatory and scientific sources, the study of modern educational practice, and interviews with specialists in special and inclusive education and parents of children with intellectual disabilities were used. It was found that, despite the regulatory consolidation of the principles of barrier-free education, a complex of obstacles remains in the practice of education for children with intellectual disabilities, which limit the full realization of their educational needs. Among the most significant barriers identified are

social stereotypes, late identification of developmental difficulties, insufficient availability of early intervention, formalization of certain aspects of inclusive education, imperfect educational and methodological support, insufficient special training of teachers and teacher assistants, lack of systematic support of the child by a special educator, inconsistency of the educational environment with the needs of children with varying degrees of intellectual disabilities, and insufficient support after completing school education. Special attention is paid to the problem of barrier-free communication and the use of professional terminology. It is substantiated that the desire for barrier-freeness should not lead to the mechanical extraction of professional concepts without taking into account their scientific content and functional purpose. Ways to overcome the identified barriers have been identified: development of early intervention, preservation and optimization of the special education system, improvement of regulatory and educational and methodological support for inclusive education, strengthening the role of the special educator, increasing the special competence of pedagogical workers, ensuring continuity of psychological, pedagogical and social support.

Key words: barrier-free, children with intellectual disabilities, barriers, populism, overcoming stereotypes, educational environment, socialization, special educators.

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми безбар'єрності в суспільстві та освіті обґрунтовано багатьма документами, зокрема: Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, Конституцією України, Законом України «Про освіту», Національною стратегією із створення безбар'єрного простору до 2030 року, які визначають стратегічні пріоритети державної політики щодо забезпечення доступності, рівних прав і можливостей всім громадянам України [1; 3]. Однією з цілей сталого розвитку є якісна освіта, яка передбачає доступність [4]. Фундаментальним вітчизняним документом для розвитку безбар'єрності є Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, яка не лише висвітлює державну політику в цій сфері, а й регламентує гарантії безперешкодного доступу всім громадянам до різних сфер життєдіяльності [3]. З огляду на актуальність проблеми Міністерство освіти і науки України реалізує масштабну освітню та інформаційну кампанію «Освіта без дискримінації, мова без бар'єрів», спрямовану на впровадження принципів рівності, недискримінації,

запровадження термінології безбар'єрності в освітньому середовищі [7].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематику безбар'єрності освітнього середовища активно досліджують сучасні науковці (О. Бабяк, І. Гладченко, Е. Данілавичюте, К. Довгопола, В. Жук, L.M.Lach, С. Литовченко, К.В.Odeh, Н. Савінова, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.), у працях яких висвітлюються питання доступності освітнього простору, усунення фізичних, інформаційних, комунікативних і соціальних бар'єрів [5; 6; 10].

У межах цієї проблеми діти з інтелектуальними порушеннями (далі – діти з ІП) є однією з тих категорій, щодо яких найчастіше проявляються стереотипи, упередження і бар'єри [2; 8; 9; 11]. Для дітей з ІП безбар'єрність треба розглядати не лише як створення фізично доступного середовища, а передусім як комплекс умов, що забезпечують рівний доступ до освіти, комунікації, соціальної взаємодії та всебічного розвитку кожної дитини. Оскільки для дітей з ІП бар'єрами можуть виступати труднощі у сприйнятті інформації, соціальній адаптації, комунікації, недостатня індивідуалізація освітнього процесу та обмежене врахування їхніх особливих освітніх потреб.

З огляду на вагомість проблеми **метою** нашого дослідження є аналіз реального стану проблеми безбар'єрності в освіті дітей з ІП та розробка шляхів подолання наявних бар'єрів.

Методи дослідження: аналіз нормативних та літературних джерел, стану практики освіти дітей з ІП, опитування фахівців спеціальної освіти та вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, фахівців ІРЦ, а також батьків дітей з ІП. У дослідженні взяли участь 284 фахівці та 82 батьків дітей з ІП, які навчаються у спеціальних та інклюзивних закладах освіти. Дослідження проводилося на засадах добровільності та анонімності.

Перелік основних питань дослідження:

- Чи є, на Вашу думку, бар'єри в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями?

- Як Ви вважаєте, чи впливають суспільні стереотипи на освіту дітей з інтелектуальними порушеннями?

- Назвіть бар'єри і труднощі, які, на Вашу думку, є в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями.

- Які труднощі і перешкоди є в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями?

- Чи зустрічалися Ви з стереотипною, упередженою мовою щодо дітей з інтелектуальними порушеннями?

- Чи знайомі Ви з Стандартом державної мови «Термінологія безбар'єрності»?

- Як Ви ставитеся до специфічних термінів освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, наприклад: «корекція», «корекційно-розвиткова робота»?

- Як Ви розумієте термін «фахівець із безбар'єрності»?

- Надайте пропозиції щодо подолання бар'єрів в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. Опрацювання результатів опитування та інтерв'ю дає можливість сформулювати наявні бар'єри в освіті дітей з ІП.

На запитання «Чи є, на Вашу думку, бар'єри в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями?» 100% опитаних відповіли «Так». Респонденти зазначали різні бар'єри та відзначали їхній вплив на освіту дітей з ІП.

Одним із поширених соціальних бар'єрів є стереотипи щодо дітей з ІП. Цей бар'єр назвали 80,9% опитаних педагогів та 79,3% батьків. У суспільстві й досі існують упереджені уявлення щодо можливостей, здібностей та потенціалу дітей з ІП. Нерідко таких дітей сприймають як неспроможних до самостійності, повноцінного навчання, розвитку, активної взаємодії з однолітками, що призводить до їх ізоляції та обмеження участі в освітньому й суспільному житті. З опитування батьків: «Після того, як ми дізналися про проблему своєї дитини, то соромилися сказати про це навіть близьким родичам,

бо в суспільстві негативно ставляться до інтелектуальних порушень». Мама дівчинки з синдромом Дауна: «Коли ми виходили на прогулянку, батьки інших дітей забороняли своїм дітям гратися з моєю донькою. Говорили, що це небезпечно». Приклади відповідей педагогів: «Коли я говорю, з якими дітьми працюю, то часто задають питання «Як ти можеш з ними, вони ж агресивні?», «Який сенс їх вчити, вони все одно ніякої користі суспільству не приносять»». Наявність цього стереотипу призводить до того, що батьки або соромляться своїх дітей, або не визнають проблему, не вірять у можливість розвитку своєї дитини.

Ще одним із бар'єрів є пізнє визначення наявних труднощів у навчанні, розвитку, спілкуванні. Цей бар'єр назвали 91,54% педагогів та 18,29% батьків. Несвоєчасне визначення особливих освітніх потреб призводить до того, що дитина тривалий час не отримує необхідної психолого-педагогічної підтримки, корекційно-розвиткової допомоги та адаптованих умов навчання. У результаті труднощі можуть поглиблюватися, негативно впливаючи на пізнавальний розвиток, емоційний стан, формування комунікативних навичок і соціалізацію дитини. Причини такого бар'єру, зі слів респондентів, є різними, зокрема: відсутність рекомендацій лікарів, які є головними фахівцями для дітей раннього віку, щодо звернення за консультацією до спеціальних педагогів чи психологів; небажання або страх батьків звертатися до фахівців; дія суспільного стереотипу «дитина переросте, не потрібно поспішати».

З попереднім бар'єром, як наслідок, пов'язаний і наступний – відсутність раннього втручання і допомоги як основи розвитку і позитивного старту розвитку дитини з ІП. Його у своїх відповідях зазначили 92,2% педагогів та 31,7% батьків. Батьки говорили, що: «не могли знайти у своєму місті фахівця, який би проконсультував дитину»; «я думала, що до дефектолога треба звертатися вже, як до школи направлять»; «ніхто не працює з дітьми раннього віку». В теорії спеціальної педагогіки та практиці доведений факт, що чим раніше починається корекційно-розвиткова допомога, тим легшою є структура порушення, менший його вплив на психофізичний розвиток дитини. За рахунок

опори на сензитивні періоди в ранньому віці можна задіяти наявні можливості дитини з ІП, оптимізувати її розвиток, адаптувати до взаємодії з оточуючими.

Батьки (57,3%) і фахівці (95%) одностайно називали бар'єром щодо прав дітей з ІП упереджену деінституалізацію, зокрема: «закриття спеціальних закладів»; «відсутність спеціальних закладів в нашому місті»; «знаходження спеціальних закладів на далекій відстані від дому»; «негативне ставлення оточуючих до спеціальних закладів», «осуд за те, що наша дитина відвідує спеціальний заклад». В останні роки проблема деінституалізації дійсно є дещо викривленою; різке зменшення кількості навчально-реабілітаційних закладів, спеціальних шкіл, поширення негативу щодо таких закладів замість їх оптимізації, призвело до того, що певна кількість дітей не отримує необхідної допомоги фахівців та корекційно-розвиткового складника освіти.

В умовах інклюзивного навчання істотним бар'єром щодо дітей з ІП є окремі положення інклюзивного навчання і недосконалість навчально-методичного забезпечення саме цієї категорії учнів. Цей бар'єр зазначили 92,2% фахівців та 53,6% батьків. Існуюча модель інклюзивного навчання у значній частині випадків набуває формального характеру, не враховує позитивного вітчизняного досвіду освіти та розвитку дітей з ІП, не забезпечує рівного доступу дітей з інтелектуальними та складними порушеннями до якісної освіти, що суперечить принципам безбар'єрності та дитиноцентризму. Навчання дітей з ІП в умовах інклюзивного навчання здійснюється за адаптованою / модифікованою навчальною програмою, критеріями оцінювання навчальних досягнень для учнів ЗЗСО, методами загальної дидактики, за підручниками ЗЗСО. Респонденти запитували: «Чому не можуть використовуватися освітні програми та підручники для дітей з ІП, розроблені з урахуванням потреб і можливостей цих учнів?» Такий формальний і узагальнений підхід до навчання учнів з ІП призводить до наявних проблем (згідно з відповідями респондентів):

- не враховується вплив психофізичних особливостей учнів з ІП на засвоєння ними навчального матеріалу;
- темпи освітнього процесу не відповідають можливостям дітей з ІП;

- порушується системність освітнього матеріалу і засвоєння досвіду дітьми;
- діти перевантажені змістовно, фізично і психологічно;
- корекційно-розвиткова складова, спрямована на компенсацію порушень і розвиток можливостей учнів, часто реалізується формально;
- критерії оцінювання є булінгуючими для учнів з ІП;
- освітній процес в таких умовах не є заохочувальним;
- соціалізація дітей з ІП ускладнена.

Означене призводить до порушення принципу рівного доступу до освіти щодо дітей з ІП.

65,1% фахівців одним із бар'єрів, що ускладнює інклюзивне навчання дітей з ІП, назвали відсутність фахової освіти у вчителів. Фахівець без знань спеціальної психології, педагогіки здійснює адаптацію / модифікацію освітніх програм, не знає, як реалізувати корекційно-розвиткові цілі навчання. Лише загальні курси підвищення кваліфікації, семінари тощо є недостатніми для роботи з цією категорією дітей, оскільки вони не дають системних знань щодо особливостей розвитку, навчання та виховання учнів цієї категорії.

68,6% фахівців називали бар'єром освіти дітей з ІП – відсутність системного фахового супроводу дитини. Посада спеціального педагога розраховується через навантаження у 18 годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять. Спеціальний педагог у такій ситуації не є координатором освіти дитини з ІП, не повинен консультувати дітей, яким не призначено додаткові заняття. Відсутність визначеної координуючої ролі спеціального педагога ускладнює реалізацію індивідуального освітнього маршруту дитини.

84,8% фахівців та 8,53% батьків визначили відсутність фахової освіти в асистента вчителя як бар'єр інклюзивного навчання. Асистентом вчителя ЗЗСО може бути будь-яка особа з педагогічною освітою. Педагог без спеціальної освіти не може допомогти вчителю адаптувати / модифікувати навчальну програму, допомогти підібрати засоби навчання; фахово скласти індивідуальну програму розвитку, адже він не знає психології ІП та спеціальної дидактики.

Формалізація ролі асистента вчителя знижує якість підтримки та створює ризики неефективного використання бюджетних коштів.

На думку 75,7% фахівців, бар'єром, через який можуть не задовольнятися особливі освітні потреби дітей, є неправильний вибір закладу для учнів з ІІІ помірного та важкого ступеня, складними порушеннями розвитку, зокрема ситуація, коли за вибором батьків такі діти навчаються в інклюзивних класах. Організація освітнього процесу в ЗЗСО, умови перебування, зміст освіти (навіть модифікований) абсолютно не відповідають потребам цих дітей, їхній працездатності та можливостям. Більшість закладів не мають відповідних фахівців для психолого-педагогічного супроводу таких учнів. Проблеми поведінки таких учнів спричиняють труднощі організації освітнього процесу в цілому та соціальні конфлікти між дітьми і батьками дітей. Така ситуація не просто формалізує інклюзивне навчання, а паплюжить його сенс і право дитини на гідне забезпечення її потреб і запитів.

Одним із бар'єрів, який назвали 94,0% фахівців є недостатня відповідальність окремих батьків за вибір освітнього середовища та форми навчання для дитини. У деяких випадках рішення щодо навчання приймаються без урахування індивідуальних потреб, можливостей і рекомендацій фахівців, що може негативно впливати на ефективність освітнього процесу та розвиток дитини. Невідповідність між освітніми умовами та реальними потребами дитини ускладнює її адаптацію, соціалізацію та засвоєння навчального матеріалу. Такий бар'єр може посилюватися недостатньою поінформованістю батьків щодо особливостей розвитку дітей з ІІІ, можливостей інклюзивного / спеціального навчання, а також важливості психолого-педагогічного супроводу.

90,2% батьків вважають, що недостатня соціальна підтримка дорослих осіб з ІІІ є істотним соціальним бар'єром, який ускладнює їхню післяшкільну освіту, професійне становлення та інтеграцію в суспільство. Такий бар'єр проявляється у відсутності чітких маршрутів подальшого навчання або працевлаштування, адаптованих до індивідуальних можливостей і потреб молоді з ІІІ. Випускники часто залишаються без належної підтримки, що

підвищує ризик соціальної ізоляції, залежності від сім'ї та втрати навичок, сформованих у шкільний період.

Аналіз відповідей на запитання щодо безбар'єрної комунікації засвідчив наявність як соціально-комунікативних бар'єрів, так і дискусійних аспектів використання професійної термінології. На запитання «Чи зустрічалися Ви зі стереотипною, упередженою мовою щодо дітей з інтелектуальними порушеннями?» 7,04% фахівців та 31,7% батьків відповіли ствердно. Отже, одним із бар'єрів у навчанні та соціалізації дітей з ІІ є використання дискримінаційної/упередженої мови щодо дітей з ООП, зокрема з інтелектуальними порушеннями. Неправильно підібрані слова, ярлики або акцент на «обмеженнях» замість потенціалу дитини призводять до формування бар'єрного середовища навіть у межах інклюзивної освіти. Наприклад, відповіді батьків: «У школі діти називали мого сина «розумово відсталим», «Мені писали у фейсбуці, щоб я не викладала фото своєї дитини з синдромом Дауна».

Відповіді на запитання «Чи знайомі Ви із Стандартом державної мови «Термінологія безбар'єрності?» показали, що значна частина фахівців ознайомлена з його положеннями, водночас **61,6% опитаних фахівців** вказували на те, що окремі підходи до безбар'єрної комунікації є неточними щодо сутності їхньої професійної діяльності, цілей психолого-педагогічного супроводу дітей з ІІ. Наприклад, в Стандарті державної мови «Термінологія безбар'єрності» (далі – Стандарт) наведено: «Олігофренопедагог, корекційний педагог, тифлопедагог, сурдопедагог – поняття, які попри їх професійний характер, містять семантичні компоненти, що підкреслюють «дефектність» або «неповноцінність» учнів. Афікси олігофрено-, -корекційний створюють імпліцитне розуміння освітнього процесу як «виправлення» або «лікування», а не як розкриття потенціалу особистості» [7, с. 6]. Наведене твердження є хибним щодо терміну «корекція». Оскільки лише у вузькому значенні він є синонімом виправлення. В широкому розумінні в спеціальній психології та педагогіці термін розглядається як послаблення й виправлення психічних і/або фізичних порушень та подальший розвиток дитини. Відповідно: корекційно-

розвиткова робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та інтеграції в суспільство. Уникнення слова «корекція» може призвести до спрощення супроводу дитини, виключення з допомоги для неї етапу, який потребує виправлення первинної проблеми і на цій основі залучення можливостей дитини, її резерву і потенціалу.

45,7% фахівців зауважували, що в Стандарті неточними є терміни «Людина з когнітивними порушеннями», «Людина з ментальними порушеннями», «Людина з комунікативними порушеннями», адже вони не дають розуміння сутності потреб людини. Окремі респонденти висловлювали обурення щодо того, що до створення Стандарту не були долучені фахівці спеціальної освіти.

Під час опитування з'ясовувалося ставлення респондентів до специфічної професійної термінології, зокрема термінів «корекція» та «корекційно-розвиткова робота». Практика свідчить, що нерозуміння терміну «корекція», його популістське виключення з фахового супроводу і реабілітації часто обумовлене неприйманням батьками особливостей своєї дитини і як наслідок – запізнення, частковості або й ненадання допомоги дитині фахівцями. Зауважимо також, що більшість опитаних батьків (85,4%) позитивно висловилися щодо термінів «корекція», «корекційно-розвиткова робота» і не вважають їх принизливими. Наприклад: «Моя дитина відвідує корекційні заняття, я бачу їхній результат. Мене не бентежить назва»; «Погоджуюся, що корекція потрібна моїй доньці, це дає розвиток»; «Спочатку я не розуміла слова «корекція», а після занять дефектолога перестала боятися цього слова, зрозуміла, що син розвивається».

Окреме запитання стосувалося розуміння респондентами терміну «фахівець із безбар'єрності». Відповіді засвідчили недостатню визначеність його змісту та професійного статусу. Зокрема, респонденти зазначали: «Не зрозуміло, яку освіту має одержати цей фахівець», «Хто це?», «Можливо, це юрист», «Неможливо одночасно володіти здатністю до архітектурної,

соціальної і психологічної безбар'єрності». Один із респондентів зазначив: «Варто уточнити цей термін, він популістський».

Наш аналіз документа свідчить, що багато термінів в Стандарті є популістськими, неточними. Це може спричинити помилки визначення правильних стратегій психолого-педагогічного супроводу та допомоги особам з ООП та інвалідністю. Окремі терміни суперечать чинному законодавству, що знижає рівень довіри до державних інституцій.

Аналіз наукових джерел, нормативних документів, сучасної практики освіти дітей з ІІІ та результатів проведеного нами опитування фахівців і батьків дав змогу визначити основні напрями подолання встановлених бар'єрів.

Шляхи подолання бар'єрів в освіті дітей з ІІІ

Бар'єр	Шлях подолання
Стереотипи	Формування культури толерантності, поширення знань про особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, тобто розвиток системи просвітництва через масмедіа, соціальні мережі, освітні платформи та інші інформаційні ресурси.
Пізнє визначення наявних труднощів	Розвиток системи ранньої діагностики та втручання в розвиток дітей з ІІІ.
Відсутність раннього втручання і допомоги	Розвиток системи раннього супроводу дітей з ІІІ та допомоги сім'ям, які виховують таких дітей.
Упереджена деінституалізація	– Збереження системи спеціальних закладів з моніторингом якості освіти та психолого-педагогічного супроводу учнів. – Розвиток диференційованої системи освітніх закладів для дітей з ІІІ з урахуванням потреб і можливостей дитини.
Використання стереотипної, дискримінаційної /упередженої мови	– Практична реалізація Стандарту державної мови «Термінологія безбар'єрності» без популізму. – Долучення до складання нормативних документів, реалізації стратегії безбар'єрності фахівців спеціальної освіти.
Окремі положення інклюзивного навчання	– Внесення коректив в нормативну базу інклюзивного навчання згідно з українським законодавством, досвіду освіти дітей з ІІІ. – Навчання дітей з ІІІ за спеціальними програмами, розробленими Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, для учнів з ІІІ з урахуванням особливостей їхнього розвитку і

	потреб (оприлюднено на сайті МОН України). – Реалізація розв'язково спрямованих методів спеціальної дидактики у навчанні дітей з ІІ. – Оцінювання за критеріями навчальних досягнень для учнів з ІІ, що дасть змогу мотивувати учнів до успіху і не дискримінувати їхні досягнення. – Запровадження закордонного досвіду (Нідерланди, Ізраїль та ін.), де базові уроки для учнів з ІІ (наприклад, математика, мова, література) проводять спеціальні педагоги окремо або формуючи міжкласні групи.
Відсутність фахової освіти у вчителів	– Підвищення фахової компетентності вчителів з методики спеціальної дидактики. - Партнерська взаємодія з фахівцями спеціальної освіти.
Відсутність системного супроводу дитини спеціальним педагогом	– Запровадження посад спеціального педагога в ЗЗСО та ЗДО, передусім задля правильної організації та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, і водночас для проведення корекційно-розвиткових занять. – Призначення спеціального педагога координатором команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ІІ як фахівця, який знає особливості цієї дитини, її потреби, можливості, зміст і методику роботи з нею. – Запровадження формування міжкласних груп для навчання дітей з ІІ базовим предметам, яке буде здійснювати фахівець спеціальної освіти.
Відсутність фахової освіти в асистента вчителя	Запровадження вимоги до асистента вчителя в спеціальному та інклюзивному навчанні щодо наявності освіти за спеціальністю А6 (016) Спеціальна освіта, задля фактичного, а не формального виконання посадових обов'язків.
Неправильний вибір закладу для дітей з ІІ помірного та важкого ступеня	Основними потребами дітей з ІІ помірного та важкого ступеня є соціалізація шляхом оволодіння базовими соціальними і освітніми навичками, підтримка їхнього ментального здоров'я та фізичного розвитку. Тому вагомим є: – Створення системи соціально-реабілітаційних послуг / закладів / центрів для психолого-педагогічного супроводу і розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступеня, складними порушеннями. (В перехідний період, поки такі заклади будуть створюватися, надання психолого-педагогічного супроводу учням з ІІ помірного та важкого ступеня, складними порушеннями на базі навчально-реабілітаційних закладів).

	– Забезпечення таких закладів відповідним реабілітаційним обладнанням, адаптивними технологіями. – Наявність в команді таких закладів не лише спеціального педагога і спеціального психолога, а й реабілітолога, лікарів.
Недостатня відповідальність окремих батьків	– Розробка та запровадження механізмів дієвої відповідальності батьків за вибір закладу та освітньої траєкторії дитини. – Підвищення рівня відповідальності батьків за участь у команді супроводу дитини та реалізації індивідуальної програми розвитку.
Недостатня підтримка дорослих осіб	– Створення на державному рівні системи соціальної реабілітації, професійно-трудової підготовки для дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями / інвалідністю. – Створення можливостей для подальшого інклюзивного навчання у професійних закладах. – Впровадження програм підтриманого працевлаштування. – Посилення міждисциплінарної взаємодії між освітніми, соціальними та медичними службами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження засвідчили, що безбар'єрність в освіті дітей з ІП є не повністю реалізованою: перешкоди зустрічаються на соціальному, організаційному, психолого-педагогічному, кадровому та комунікативному рівнях. Виявлено, що істотними бар'єрами залишаються суспільні стереотипи; несвоєчасне визначення труднощів розвитку та недостатня доступність раннього втручання; формальний характер окремих аспектів інклюзивного навчання; недостатня спеціальна підготовка педагогічних кадрів; відсутність системного супроводу дитини спеціальним педагогом в умовах інклюзії; недостатність відповідних освітніх умов для дітей із важким ступенем ІП; відсутність підтримки осіб з ІП після завершення шкільної освіти.

Окремою складовою безбар'єрності визначено комунікацію. Результати дослідження засвідчили необхідність подолання стереотипної та упередженої мови; водночас професійна термінологія має оцінюватися з урахуванням її наукового змісту та практичного значення для розвитку дитини.

Проведене дослідження дало змогу не лише визначити основні труднощі та бар'єри в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями, а й окреслити

шляхи їх подолання. Відтак, визначено, що забезпечення безбар'єрності в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями потребує системного усунення виявлених соціальних, організаційних, психолого-педагогічних і кадрових бар'єрів та створення належних умов для їхнього навчання, розвитку і соціалізації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні закордонного досвіду розв'язання проблеми безбар'єрності; науковій розробці та апробації шляхів реалізації безбар'єрності освіти осіб з ІІ.

Інформація про внесок авторів. С.П. Миронова – здійснила концептуалізацію та розроблення дизайну дослідження, аналіз наукових джерел; брала участь у розробленні методики дослідження; організувала збір емпіричних даних, здійснила їх первинну обробку та інтерпретацію отриманих результатів. Т.О. Докучина – брала участь у концептуалізації дослідження; брала участь у розробленні методики дослідження, провела статистичний аналіз та інтерпретацію отриманих даних; здійснила редагування рукопису. Обидва автори спільно брали участь в обговоренні результатів, формулюванні висновків і схваленні остаточної версії статті.

Подяки (за потреби), джерела фінансування. Автори висловлюють подяку фахівцям спеціальної та інклюзивної освіти і батькам дітей з інтелектуальними порушеннями, які взяли участь у дослідженні. Проведене дослідження не мало окремого цільового фінансування та виконувалося в межах професійної науково-дослідної діяльності авторів.

Використання ІІ. Під час підготовки статті генеративні інструменти штучного інтелекту не використовувалися. Відповідальність за зміст, достовірність наведених даних і наукові положення статті несуть автори.

Етична декларація. Дослідження проведено відповідно до етичних принципів наукової діяльності, із забезпеченням добровільної та анонімної участі респондентів. Учасникам було надано інформацію про мету дослідження, а отримані дані використовувалися виключно в узагальненому вигляді та з науковою метою.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту

інтересів, який міг би вплинути на результати дослідження, їх інтерпретацію або підготовку статті.

Відкрита наука (Open Science). Усі наукові та нормативні джерела, використані в дослідженні, наведено у списку літератури із зазначенням відповідних бібліографічних даних і, де доступно, цифрових ідентифікаторів або вебпосилань. Зібрані під час дослідження дані не публікуються у відкритому доступі для забезпечення анонімності учасників. Результати дослідження подано в узагальненому вигляді.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Конвенція про права осіб з інвалідністю.* (2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
2. Миронова, С.П. (2020). *Нова українська школа: Особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах.* Астон. <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/3787>
3. *Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366 (в редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 березня 2025 р. № 294-р).* (2025). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
4. *Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722/2019.* (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>
5. Прохоренко, Л.І., Засенко, В.В., & Ярмола, Н.А. (Ред.). (2024). *Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: Аналітичні матеріали для МОН України.* Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/>
6. Савінова, Н.В., & Чуйко, О.А. (2024). Основні етапи розбудови безбар'єрного освітнього середовища в Україні. *Інноваційна педагогіка*, 70(1), 63–67. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.12>

7. *Термінологія безбар'єрності: Стандарт державної мови.* (2026). Національна комісія зі стандартів державної мови. <https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/standarty/standart-tb-ii-redakcia-sxvalena-1.pdf>.
8. Тороп, К., & Ярмола, Н. (2022). Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: Проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(21), 129–142. <https://doi.org/10.33189/epn.v1i21.216>
9. Чеботарьова, О.В. (2024). Безбар'єрність в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: Практичні поради. У *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 427–431). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
10. Odeh, K.B., & Lach, L.M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1294849. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>
11. Stárek, L. (2026). Inclusive education for pupils with intellectual disabilities in today's schools: The perspective of special needs teachers and supporting factors. *International Journal of Special Education*, 41(8s), 672–691. <https://www.internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3445>

REFERENCES

1. *Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].
2. Myronova, S.P. (2020). *Nova ukrainska shkola: Osoblyvosti orhanizatsii osvithoho protsesu uchniv pochatkovoї shkoly v inkliuzyvnykh klasakh* [New Ukrainian School: Peculiarities of organizing the educational process for primary school students in inclusive classes]. Aston. <http://elar.kpnu.edu.ua:8080/xmlui/handle/123456789/3787> [in Ukrainian].

3. *Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbar'iernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku*: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. № 366 (v redaktsii rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 bereznia 2025 r. № 294-r) [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine for the Period up to 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 14, 2021, No. 366 (as amended by the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 25, 2025, No. 294-r)]. (2025). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

4. *Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku*: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 30 veresnia 2019 r. № 722/2019 [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the Period up to 2030: Decree of the President of Ukraine of September 30, 2019, No. 722/2019]. (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> [in Ukrainian].

5. Prokhorenko, L.I., Zasenka, V.V., & Yarmola, N.A. (Eds.). (2024). *Zaprovadzhennia bezbar'iernosti osvitych posluh v zakladakh doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity: Analitychni materialy dlia MON Ukrainy* [Introduction of barrier-free educational services in preschool and general secondary education institutions: Analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/> [in Ukrainian].

6. Savinova, N.V., & Chuiko, O.A. (2024). Osnovni etapy rozbudovy bezbar'iernoho osvitnoho seredovyscha v Ukraini [The main stages of developing a barrier-free educational environment in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*, 70(1), 63–67. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.12> [in Ukrainian].

7. *Terminolohiia bezbar'iernosti: Standart derzhavnoi movy* [Barrier-free terminology: State language standard]. (2026). Natsionalna komisiia zi standartiv derzhavnoi movy [National Commission on State Language Standards]. <https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/standarty/standart-tb-ii-redakciia-sxvalena-1.pdf>. [in Ukrainian].

8. Torop, K., & Yarmola, N. (2022). Dity z porushenniamy intelektualnogo rozvytku v umovakh inkliuzyvnoho navchannia: Problemy ta perspektyvy [Children

with intellectual disabilities in inclusive education: Problems and prospects]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(21), 129–142. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.216> [in Ukrainian].

9. Chebotarova, O.V. (2024). Bezbar'iernist v osviti ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: Praktychni porady [Barrier-free education for children with intellectual disabilities: Practical advice]. In *Bezbar'iernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii: Materialy X Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii* [Barrier-free education for persons with special educational needs: Experience and innovations: Proceedings of the 10th International Congress on Special Pedagogy and Psychology] (pp. 427–431). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

10. Odeh, K. B., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1294849. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849> [in English].

11. Stárek, L. (2026). Inclusive education for pupils with intellectual disabilities in today's schools: The perspective of special needs teachers and supporting factors. *International Journal of Special Education*, 41(8s), 672–691. <https://www.internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3445> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 29.08.2026

Прорецензовано 21.09.26

Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,

доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико-Природничий Університет», доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка