



УДК 376.3:316.346.32-056.36+37.091.3

[https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1458-1467](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1458-1467)

Чекан Оксана Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет, вчитель-логопед логопедичного пункту управління освіти, культури, молоді та спорту виконавчого комітету Мукачівської міської ради, м. Мукачево, тел.: (050) 188-89-13, <https://orcid.org/0000-0002-3480-6366>

Ільтьо Галина Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри географії та суспільних дисциплін, Мукачівський державний університет м. Мукачево, тел.: (050) 547-07-88

Марценюк Владислав Андрійович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, тел.: (099) 717-37-45

СУТНІСТЬ І ТЛУМАЧЕННЯ КЛЮЧОВИХ ТЕРМІНІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ КОНТЕКСТІ: АКЦЕНТ НА ПРОФЕСІЙНУ РОЛЬ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз ключових понять, що становлять термінологічну основу інклюзивної освіти в міжнародному та українському контексті. Розкрито сутність і специфіку тлумачення базових термінів, таких як: «спеціальна освіта», «освіта для всіх», «особливі освітні потреби», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище», «індивідуальна програма розвитку». Проведено порівняльне вивчення змістових характеристик означених понять у нормативно-правових документах, термінологічних словниках, науковій літературі європейських країн (Англії, Іспанії, Італії, Франції) та України.

Особливу увагу приділено аналізу професійної ролі асистента вихователя як ключової фігури у реалізації принципів інклюзивної освіти, зокрема в закладах дошкільної освіти. Розглянуто функціональні обов'язки асистента вихователя, його взаємодію з педагогами, дитиною та родиною, а також значення професійної підготовки відповідного фахівця для створення ефективного інклюзивного освітнього середовища. Акцентовано на важливості використання єдиного термінологічного поля при описі діяльності асистента вихователя, що дозволяє забезпечити цілісність та узгодженість освітньої політики і практики.



У дослідженні доведено, що, попри відмінності у формулюваннях, міжнародна та українська термінологія мають спільну ціннісну основу, спрямовану на забезпечення права кожної дитини на якісну та доступну освіту. Проаналізовано зміст поняття «організація інклюзивного навчання» як системи заходів, спрямованих на створення освітнього простору без бар'єрів, адаптованого до потреб усіх здобувачів освіти.

Матеріали статті можуть бути використані як методичне підґрунтя для науковців, педагогів, керівників закладів освіти та розробників освітньої політики, які працюють над удосконаленням термінологічного апарату в галузі інклюзивної освіти, а також під час розробки індивідуальних програм розвитку, адаптації освітнього середовища та впровадження інклюзивних практик у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, термінологія, освітнє середовище, спеціальна освіта, індивідуальна програма розвитку, асистент вихователя, інклюзивна практика.

Chekan Oksana Ivanbivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education at Mukachevo State University; Speech therapist at the Speech Therapy Center of the Department of Education, Culture, Youth and Sports of the Executive Committee of the Mukachevo City Council, Mukachevo, tel.: (050) 188-89-13, <https://orcid.org/0000-0002-3480-6366>

Ilto Halyna Fedorivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Geography and Social Disciplines at Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (050) 547-07-88

Martseniuk Vladyslav Andriyovych Doctoral student (third level of higher education, educational and scientific degree) in the specialty 011 – Educational and Pedagogical Sciences, Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (099) 717-37-45

THE ESSENCE AND INTERPRETATION OF KEY TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE INTERNATIONAL AND UKRAINIAN CONTEXTS: EMPHASIS ON THE PROFESSIONAL ROLE OF THE ASSISTANT EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of key concepts that form the terminological foundation of inclusive education in both international and Ukrainian contexts. It reveals the essence and specific interpretation of fundamental terms such as “special education,” “education for all,” “special educational needs,”



“inclusion,” “inclusive education,” “inclusive educational environment,” and “individual development program.” A comparative study of the semantic characteristics of these concepts is conducted based on regulatory documents, terminological dictionaries, and academic literature from European countries (including the United Kingdom, Spain, Italy, and France) and Ukraine.

Special attention is devoted to examining the professional role of the assistant educator as a key figure in implementing the principles of inclusive education, particularly in early childhood education institutions. The article explores the functional responsibilities of the assistant educator, their interaction with teachers, children, and families, as well as the significance of their professional training in creating an effective inclusive learning environment. Emphasis is placed on the importance of a unified terminological framework in describing the assistant educator’s activities to ensure coherence in educational policy and practice.

The study demonstrates that despite differences in wording, international and Ukrainian terminology share a common value foundation aimed at guaranteeing every child's right to quality and accessible education. The concept of “organization of inclusive learning” is analyzed as a system of measures aimed at creating a barrier-free educational space adapted to the needs of all learners.

The article may serve as a methodological basis for researchers, educators, school administrators, and education policymakers working to refine the terminological framework in the field of inclusive education, as well as during the development of individual learning plans, adaptation of the educational environment, and implementation of inclusive practices in preschool and general secondary education institutions.

Keywords: inclusion, inclusive education, special educational needs, terminology, educational environment, special education, *individual development program, assistant educator, inclusive practice.*

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть у гуманітарній сфері суспільства спостерігається посилена увага до питань соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Соціальна політика України спрямована на забезпечення для таких дітей рівних можливостей з їхніми ровесниками у всіх аспектах суспільного життя [2]. У зв’язку з цим однією з актуальних і соціально важливих проблем педагогічної науки та практики є організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність формування єдиного термінологічного поля, а також узгодження спільного та відмінного в розумінні суті основних понять, які становлять базу для вирішення зазначеної проблематики.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до європейських [7; 8; 9] довідкових видань, а також законодавства Англії, Іспанії, Італії, Франції [10; 11] і України [3], термін «спеціальна освіта» (special education) визначається як освітні програми та практики, адаптовані для дітей, які соціально, психічно або фізично відрізняються від середнього рівня настільки, що потребують змін у традиційних освітніх підходах. Відповідний освітній процес може здійснюватися в інклюзивних групах та індивідуально, з використанням спеціальних методик, вправ і матеріалів, розроблених для дітей, чії освітні потреби не можуть бути задоволені стандартною освітньою програмою. Спеціальна освіта орієнтована на дітей з емоційними, поведінковими або когнітивними порушеннями, інтелектуальними, слуховими, зоровими, мовленнєвими чи навчальними особливостями; на обдарованих дітей із високими навчальними здібностями; а також на дітей з ортопедичними чи неврологічними порушеннями. Подібного підходу дотримуються й дослідники вищезгаданих країн [4].

Мета статті — проаналізувати сутність і зміст ключових термінів інклюзивної освіти в міжнародному та українському контексті, зіставити їх трактування у наукових джерелах, законодавстві та довідковій літературі, а також уточнити дефініцію поняття «організація інклюзивного навчання» як системи підтримки для дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Термін «освіта для всіх» (education for all) є міжнародною ініціативою, започаткованою на Всесвітній конференції в Джомтьєні, Таїланд, 5–9 березня 1990 року. Саме ця конференція стала поштовхом до прийняття ЮНЕСКО Всесвітньої декларації «Освіта для всіх» та «Рамкової концепції дій для забезпечення базових освітніх потреб» (World Declaration Education for all and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs) [11], а також України [3], які регламентують політику забезпечення й організації освіти для всіх у закладах загальної середньої освіти (ЗСО). Основною метою освіти для всіх є надання можливості кожній дитині в кожному суспільстві отримати освітні послуги.

У 1997 році було переглянуто Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО) (International Standard Classification of Education, ISCED). На її початковій версії спеціальна освіта визначалась як така, що надається виключно в спеціалізованих школах. Проте оновлена версія класифікації, ISCED 97, актуалізувала необхідність врахування освітнього втручання та підтримки, спрямованих на задоволення особливих освітніх потреб (ООП). Наявне зумовило заміну терміна «спеціальна освіта» на «освіта дітей з особливими освітніми потребами» (special needs education).

У 2007 році Міжнародна стандартна класифікація освіти ще чіткіше визначила «освіту дітей з ООП» як процес, спрямований на полегшення навчання дітей, які через різні причини потребують додаткової підтримки та



адаптивних педагогічних методів, щоб повноцінно брати участь у освітньому процесі й досягати освітніх цілей [10].

Згідно з європейськими [7; 8; 9; 10; 11] та українськими [5; 6] довідковими виданнями, а також законодавством Англії, Іспанії, Італії, Франції [11] та України [3], термін «освіта дітей з ООП» визначається як організація освітнього процесу для дітей, які стикаються з фізичними або навчальними труднощами. Це поняття охоплює науку про особливості розвитку дітей із психічними та/або фізичними порушеннями, а також вирішення питань їхнього виховання та освіти. Аналогічну точку зору на сутність цього терміна поділяють і вчені зазначених країн [4].

Варто зазначити, що термін «особливі освітні потреби» (special educational needs) вперше було введено в обіг у 1978 році в Лондоні під час доповіді Комітету з питань освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Головою цього Комітету була британська професорка філософії баронеса М. Уорнок (Warnock), яка того ж року опублікувала детальний коментар до доповіді під назвою «Відповідність особливим освітнім потребам», використовуючи цей термін для позначення порушень розвитку та ОМЗ [10; 11; 12]. Згодом поняття «особливі освітні потреби» отримало ширше тлумачення, що дозволило відійти від медичної моделі, яка тривалий час домінувала у визначенні норм та відхилень, на користь більш інклюзивного підходу.

Слід наголосити, що поширене використання терміна «особливі освітні потреби» було започатковане Саламанкською декларацією 1994 року (The Salamanca Statement and Framework for Action), у якій наведено його основне визначення. Згідно з декларацією, «особливі освітні потреби» охоплюють усіх дітей, чії потреби зумовлені різними фізичними чи розумовими вадами або труднощами, пов'язаними з навчанням. Значна частина дітей стикається з труднощами під час освітнього процесу й тому має специфічні освітні потреби на певних етапах отримання освітніх послуг [9].

Найбільш поширене та загальноприйняте визначення «особливих освітніх потреб» (ООП), особливо у країнах Західної Європи (Англії, Іспанії, Італії, Франції), подане в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standard Classification of Education). Згідно з цим визначенням, «особливі освітні потреби» характеризуються необхідністю додаткових публічних та/або приватних ресурсів, які забезпечують доступ дітей з ООП до стандартних освітніх програм.

До відповідних ресурсів належать:

- персональні: підготовлені педагоги, асистенти педагогів, тренінги та курси, спрямовані на забезпечення готовності персоналу працювати в умовах інклюзивної освіти;
- матеріальні: адаптація інклюзивних груп ЗДО, спеціалізовані навчальні матеріали, включно з корекційними та допоміжними засобами;



- фінансові: спеціальні бюджетні формули для забезпечення особливих освітніх потреб у рамках фінансування закладів дошкільної освіти (ЗСО) [7].

Європейські дослідники Д. Ліпські та А. Гатнер (Lipsky & Gartner) [2] відзначають, що, попри різноманітність, більшість дітей демонструють нормальні або середні показники розвитку, зокрема й навчальних здібностей. Проте існує група дітей, чії показники відрізняються від середніх, і з педагогічної, соціальної або медичної точки зору ці діти визначаються як такі, що мають особливі освітні потреби (ООП).

Французький учений Г. Лефрансуа [8] пропонує таке визначення: «Особливі освітні потреби – це термін, який застосовується до осіб, чії соціальні, фізичні або емоційні особливості потребують спеціальної уваги та послуг, спрямованих на розвиток їхнього потенціалу». До цієї категорії дослідник відносить як дітей із винятковими здібностями та талантами, так і тих, хто має фізичні, психічні чи соціальні відмінності.

Європейський учений Б. Норвіч (Norwich) розглядає термін «особливі освітні потреби» (ООП) як юридичне поняття, яке описує потреби дитини, що стикається з труднощами або має обмежені можливості здоров'я, через що її освітній процес ускладнений в порівнянні з однолітками. Концепція ООП має широкий характер і виходить за межі традиційних категорій обмежених можливостей здоров'я (ОМЗ), охоплюючи всіх дітей, які потребують додаткової підтримки [7].

Європейські дослідники А. Воткінс, С. Еберсольд та А. Ленарт (Watkins, Ebersold, & Lenart) [9] зазначають, що категорія «особливі освітні потреби» (ООП) зазвичай визначається в рамках національного законодавства, яке регулює процедури ідентифікації, оцінки та підтримки дітей з різними потребами, включно з тими, що мають офіційно визнані обмеження здоров'я.

Натомість М. Роуз (Rouse) наголошує, що особливі або «додаткові» потреби не слід розглядати виключно як результат індивідуальних особливостей дитини. Вчений акцентує на тому, що ООП виникають через «розрив між тим, що стандартно пропонує освітня система, і тим, що дитині необхідно для ефективного освітнього процесу» [9].

У вітчизняних словниках [1; 6] та законодавстві України [3] поняття «особливі освітні потреби» (ООП) визначається як соціальна потреба дитини у формуванні свого статусу, що виражається у прагненні зайняти визначене місце й роль у суспільстві; глибоку особистісну потребу в самореалізації та постійному розвитку, що формує дитину як творця культурних цінностей і гаранта збереження цивілізаційного спадку; система цінностей та моделей поведінки, яка допомагає орієнтуватися у складному соціальному середовищі. Подібної думки дотримуються й українські науковці [4; 5; 6].



Міжнародна організація з питань економічної кооперації та розвитку (Organisation for Economic Co-Operation and Development) відносить до категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) тих, хто має труднощі під час освітнього процесу або фізичні обмеження здоров'я, що потребують спеціальної освіти.

Дитина вважається такою, що має труднощі під час освітнього процесу, якщо:

- її труднощі значно перевищують ті, з якими стикається більшість однолітків того ж віку;
- дитина має фізичні обмеження здоров'я, які заважають користуванню засобами та ресурсами, що зазвичай доступні іншим дітям такого ж віку в освітніх закладах [4].

Згідно з рекомендаціями Організації з питань економічної кооперації та розвитку, дітей з особливими освітніми потребами (ООП) поділяють на такі категорії:

- Категорія А – діти, труднощі в навчанні яких спричинені обмеженими можливостями здоров'я (інвалідністю), пов'язаними з психофізичними порушеннями, що мають біологічне підґрунтя.
- Категорія Б – діти, у яких труднощі в навчанні не є наслідком порушень розвитку.
- Категорія В – діти, труднощі в навчанні яких зумовлені соціальними причинами [11].

Таку категоризацію підтримують уряди Англії, Іспанії, Італії та Франції [10; 11], а також науковці Т. Шеа і А. Бауер (Shea & Bauer) [9] та К. Шнайдер (Schneider) [8]. Підходи до розуміння означеного поняття викладені також у європейських словниках і довідниках [9]. Згідно з ними, до категорії дітей з особливими освітніми потребами належать діти, у яких стан здоров'я супроводжується стійким розладом функцій організму, що може бути спричинено захворюваннями, наслідками травм або фізичними дефектами. Це, у свою чергу, обмежує їхню життєдіяльність і потребує спеціальних заходів соціального захисту.

Вітчизняні науковці А. Гордєєва [2] та А. Колупаєва [4] пропонують поділ дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на такі категорії:

- діти-інваліди;
- діти з незначними порушеннями здоров'я;
- обдаровані діти;
- діти із соціальними проблемами.

Висновки. Отже, аналіз нормативно-правових документів і автентичних джерел європейських країн, довідкової літератури з досліджуваної проблематики, а також українського законодавства дозволив розкрити сутність базових



понять дослідження у порівняльному аспекті. До них належать: «спеціальна освіта», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище», «індивідуальна програма розвитку».

Це дозволило визначити ключове поняття дослідження – «організація інклюзивного навчання» – як систему заходів, спрямованих на створення належних умов для навчання, що включає всі форми підтримки, необхідні для забезпечення участі дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) у навчальному процесі.

Аналіз показав, що суттєвих розбіжностей у трактуванні базових понять досліджуваної проблеми між зарубіжною та вітчизняною педагогічною теорією не виявлено.

Література:

1. Бондар В. І., Синьов В. М. (ред.). Дефектологічний словник. Київ : Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011.
2. Вербенець А. А. Розвиток інклюзивного навчання в середніх освітніх закладах Мальти (друга половина XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2019.
3. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n29> (дата звернення: [03.05.2024]).
4. Колупасєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. У: Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. Київ: Плеяди, 2007.
5. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. У: Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. Київ : Плеяди, 2007.
6. Цибенко Н. В. (ред.). Тлумачний словник освітянських термінів. Київ : НМЦ «Агроосвіта», 2018. URL: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=647B89EC5E30ED4B!1777&ithint=file%2cdocx&authkey=!AOPTfTmIglh-VzI> (дата звернення: [04.04.2025]).
7. Чекан, Оксана Іванівна Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження / Оксана Іванівна Чекан // Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи : науковий журнал / гол. ред. Стеблюк С.В. - Ужгород: ВД "Гельветика", 2025. - № 7. - С.39-43
8. Чекан, Оксана Іванівна Роль цифровізації у підтримці інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями в Україні / Оксана Іванівна Чекан // Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи : науковий журнал / гол. ред. Стеблюк С.В. – Ужгород : ВД "Гельветика", 2024. – № 3. – С. 48-54. – [Копія][Index Copernicus][Фахове видання]. – DOI : <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>.
9. Чекан, О. І. Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільній освіті дітей з ООП / О. І. Чекан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць. – Київ : ВД "Гельветика", 2023. – Вип. 93. – С. 132-136. – [Копія] [Фахове видання] [Index Copernicus]. – DOT <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.27>.



10. Circulaire no. 2006-126 du 17 août 2006. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm> (дата звернення: [04.04.2025]).
11. Décret no. 2014-1485 du 11 décembre 2014. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00002914771> (дата звернення: [04.04.2025]).
12. Rouse M. Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 2008, vol. 16(1), pp. 6–13.
13. Shea T. M., Bauer A. M. An introduction to special education. A social systems perspective. Madison, WI : Brown & Benchmark, 1997.
14. Watkins A., Ebersold S., Lenart A. Data collection to inform international policy issues on inclusive education. In: Forlin C., Loreman T. (Eds.) *Measuring inclusive education. International perspectives on inclusive education*, vol. 3. Bingley, West Yorkshire : Emerald Group Publishing Limited, 2014. С. 53–74.

References

1. Bondar, V. I., & Syniov, V. M. (Eds.). (2011). *Defektologichnyi slovnyk* [Defectological dictionary]. Institute of Corrective Pedagogy and Psychology, National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. [in Ukrainian]
2. Verbenets, A. A. (2019). *Rozvytok inkliuzyvnoho navchannia v serednikh osvitynikh zakladakh Malty (druha polovina XX – pochatok XXI st.)* [Development of inclusive education in Malta's secondary schools (second half of the 20th – early 21st century)] [Candidate's thesis, Kryvyi Rih State Pedagogical University]. Kryvyi Rih State Pedagogical University. [in Ukrainian]
3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" № 2145-VIII* [Law of Ukraine "On Education" No. 2145-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n29> (Accessed: May 3, 2024). [in Ukrainian]
4. Kolupaeva, A. A., Naida, Yu. M., & Sofii, N. Z. (2007). Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity [Conceptual aspects of inclusive education]. In *Inkliuzyvna shkola: Osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Inclusive school: Organization and management features: Educational-methodical manual] (pp. xx–xx). Pleiady. [in Ukrainian]
5. Sofii, N. Z. (2007). Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity [Conceptual aspects of inclusive education]. In *Inkliuzyvna shkola: Osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Inclusive school: Organization and management features: Educational-methodical manual] (pp. xx–xx). Pleiady. [in Ukrainian]
6. Tsybenko, N. V. (Ed.). (2018). *Tlumachnyi slovnyk osvitiantskykh terminiv* [Explanatory dictionary of educational terms]. NMC "Agroosvita". <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=647B89EC5E30ED4B!1777&ithint=file%2cdocx&authkey=!AOpTFtMlgih-VzI> (Accessed: April 4, 2025). [in Ukrainian]
7. Chekan, O. I. (2025). Inkliuzyvna osvita v zakladakh doshkilnoi osvity: Normatyvno-pravovi zminy ta perspektyvy vprovadzhennia [Inclusive education in preschool institutions: Regulatory changes and implementation prospects]. *Pedahohichna innovatyka: Suchasnist ta perspektyvy – Naukovyi zhurnal* [Pedagogical Innovation: Present and Prospects – Scientific Journal], (7), 39–43. [in Ukrainian]
8. Chekan, O. I. (2024). Rol tsyfrovizatsii u pidtrymtsi inkliuzyvnoi osvity ditei doshkilnogo viku z autystychnymy porushenniamy v Ukraini [The role of digitalization in supporting inclusive education of preschool children with autism in Ukraine]. *Pedahohichna innovatyka: Suchasnist ta perspektyvy – Naukovyi zhurnal* [Pedagogical Innovation: Present and Prospects – Scientific Journal], (3), 48–54. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8> [in Ukrainian]



9. Chekan, O. I. (2023). Foreign experience in the use of information and communication technologies in preschool education for children with special educational needs. *Scientific Journal of the National Pedagogical University of M.P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives: Collection of Scientific Papers*, 93, 132-136. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.27> [in Ukrainian]
10. Ministère de l'Éducation nationale. (2006, August 17). *Circulaire no. 2006-126 du 17 août 2006*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>
11. Légifrance. (2014, December 11). *Décret no. 2014-1485 du 11 décembre 2014*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00002914771>
12. Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6–13.
13. Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1997). *An introduction to special education: A social systems perspective*. Brown & Benchmark.
14. Watkins, A., Ebersold, S., & Lenart, A. (2014). Data collection to inform international policy issues on inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education: International perspectives on inclusive education* (Vol. 3, pp. 53–74). Emerald Group Publishing Limited.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>