

Наталія Володимирівна СОХА,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та
спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
E-mail: nsokha031@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3008-4834

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОНЯТЬ «ПРОСТІР» І «СЕРЕДОВИЩЕ» В ІНКЛЮЗИВНОМУ КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

Анотація. *Вступ.* Упровадження інклюзивної освіти як стратегічного напрямку державної освітньої політики актуалізує потребу у створенні адаптивного освітнього середовища, здатного враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача освіти. Водночас зростає потреба у фахівцях, які володіють міждисциплінарними знаннями та здатні забезпечити ефективну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому теоретичне осмислення ключових понять, що визначають структуру інклюзивного освітнього простору, є необхідною умовою для оновлення змісту професійної підготовки логопедів відповідно до викликів сучасності.

Метою дослідження є обґрунтування теоретико-методологічних засад понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» в контексті професійної підготовки логопедів, а також визначення їх змістових і структурних характеристик із метою формування сучасних освітніх моделей у сфері спеціальної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змісту ключових понять інклюзивного освітнього простору й обґрунтуванні методологічних засад оновлення професійної підготовки логопедів з урахуванням принципів універсального дизайну та міждисциплінарного підходу.

Висновки. У статті здійснено теоретико-методологічне осмислення понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» в контексті професійної підготовки логопедів, зумовлених глибокими трансформаціями сучасної освітньої парадигми, які відбуваються під впливом гуманістичних цінностей, принципів рівності та доступності.

За результатами аналізу філософських, педагогічних і психолого-педагогічних концепцій встановлено, що освітній простір є багатовимірною соціокультурною структурою, яка визначає умови освітньої взаємодії, а освітнє середовище – системою впливів, що забезпечують розвиток, соціалізацію та самореалізацію особистості.

Особливу увагу приділено зміні концепції логопедичної допомоги – від традиційної моделі до інклюзивної, яка передбачає функціонування логопеда як члена мультидисциплінарної команди.

Виокремлено ключові компетентності логопеда в інклюзивному середовищі, зокрема емоційну чутливість, адаптивність, володіння альтернативною комунікацією та рефлексивність.

Розкрито концепти курикулуму й універсального дизайну як стратегічної основи побудови гнучкої моделі освіти, адаптованої до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами.

Запропоновано порівняльну характеристику традиційної та інклюзивної логопедичної практики, що підкреслює необхідність оновлення змісту професійної підготовки логопедів.

Ключові слова: простір, освітнє середовище, інклюзивне освітнє середовище, курикулум, універсальний дизайн, логопед.

Nataliia Volodymyrivna SOKHA,

Senior Lecturer at the Department Social Pedagogy and Special Education,

Zaporizhzhia National University

E-mail: nsokha031@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3008-4834

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTERPRETATION OF THE CONCEPTS OF “SPACE” AND “ENVIRONMENT” IN THE INCLUSIVE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPEECH THERAPISTS

Abstract. Introduction. The implementation of inclusive education as a strategic direction of the state educational policy actualizes the need to create an adaptive educational environment capable of taking into account the individual characteristics of each student of education. At the same time, there is a growing need for specialists who possess interdisciplinary knowledge and are able to provide effective support to children with special educational needs. That is why the theoretical understanding of the key concepts that determine the structure of the inclusive educational space is a necessary condition for updating the content of professional training of speech therapists in accordance with modern challenges.

The purpose of the study is to substantiate the theoretical and methodological foundations of the concepts “space”, “educational environment” and “inclusive educational environment” in the context of professional training of speech therapists, as well as to determine their content and structural characteristics in order to form modern educational models in the field of special education.

The scientific novelty of the study lies in clarifying the content of key concepts of the inclusive educational space and substantiating the methodological principles of updating the professional training of speech therapists, taking into account the principles of universal design and an interdisciplinary approach.

Conclusions. The article carries out a theoretical and methodological understanding of the concepts of “space”, “educational environment” and “inclusive educational environment” in the context of professional training of speech therapists, caused by deep transformations of the modern educational paradigm, which take place under the influence of humanistic values, principles of equality and accessibility.

As a result of the analysis of philosophical, pedagogical and psychological-pedagogical concepts, it was established that the educational space is a multidimensional socio-cultural structure that determines the conditions of educational interaction, and the educational environment – is a system of influences that ensure the development, socialization and self-realization of the individual.

Special attention is paid to changing the concept of speech therapy care – from a traditional model to an inclusive one, which involves the functioning of the speech therapist as a member of a multidisciplinary team.

The key competencies of a speech therapist in an inclusive environment are highlighted, including emotional sensitivity, adaptability, mastery of alternative communication and reflexivity.

The concepts of curriculum and universal design are revealed as a strategic basis for building a flexible model of education adapted to the needs of applicants with special educational needs.

A comparative description of traditional and inclusive speech therapy practice is proposed, which emphasizes the need to update the content of professional training of speech therapists.

Key words: space, educational environment, inclusive educational environment, curriculum, universal design, speech therapist.

Вступ. В умовах модернізації національної системи освіти, що супроводжується її поступовим входженням у європейський і світовий освітній простір, суспільне життя зазнає суттєвих змін. Поширення демократичних принципів і гуманістичних орієнтирів зумовлює потребу у формуванні інклюзивного середовища, яке сприяє успішній соціалізації дітей та молоді з ООП.

Реформаційні зміни в системі освіти в Україні висвітлювали складні психолого-педагогічні аспекти впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП, що зумовило значні зміни в суспільному житті, оскільки виникла необхідність у зміні освітніх підходів як у дошкільній та середній освіті, так і в системі вищої освіти, з акцентом на забезпечення доступності освіти для осіб з особливими потребами через впровадження інклюзивного навчання.

Сучасна освітня реальність характеризується суттєвим збільшенням кількості дітей з особливими освітніми потребами, висуває вимогу до створення інклюзивних умов навчання та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які спроможні забезпечити якісну освіту в різнопрофільних закладах. Інклюзія постає не лише педагогічною парадигмою, але й ключовим

механізмом інтеграції дітей в освітній і соціальний простір, формуючи підґрунтя для їх рівноправного розвитку та участі в суспільному житті.

У контексті інклюзивної освіти особливої актуальності набуває підготовка логопедів, здатних ефективно працювати в умовах освітньої різноманітності. Формування професійної готовності передбачає не лише засвоєння фахових знань, а й розвиток емоційного інтелекту, етичної чутливості та навичок міждисциплінарної взаємодії. Це обумовлює потребу в теоретичному осмисленні ключових понять – «простір», «освітнє середовище», «інклюзивне освітнє середовище», – що визначають методологічні засади сучасної логопедичної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» дедалі активніше аналізуються в наукових розвідках, що свідчить про їхню ключову роль у трансформації сучасної системи освіти, зокрема в контексті інклюзивної педагогіки. У дослідженнях зарубіжних науковців Е. Соя, А. Лефевр, М. Фуко, Д. Жюліа, О. Декролі, М. Монтессорі, Р. Штайнер такі поняття, як «простір» і «середовище», розглядаються як багатовимірні категорії, що поєднують фізичні, соціальні, психологічні та інформаційні чинники освітньої взаємодії.

Серед вітчизняних науковців варто зазначити Т. Дороніну, Н. Некрасову, С. Некрасова, О. Садикову, А. Цимбалару, Т. Гуркову, В. Кременя, В. Бикова, Г. Васьківську, Т. Чернецьку, А. Самордіна, К. Крутій, Н. Гавриш та інших, які акцентують увагу на тому, що освітній простір є не лише географічно й інституційно окресленою сферою навчання, а й має неперервний, взаємозв'язок із соціокультурними змінами суспільства, у межах якого формуються цінності, компетенції та поведінкові моделі учасників освітнього процесу, а освітнє середовище виступає як динамічний компонент цього простору, що репрезентує умови, у яких здійснюються навчання, виховання та розвиток особистості.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» в контексті професійної підготовки логопедів, а також визначення їх змістових і структурних характеристик із метою формування сучасних освітніх моделей у сфері спеціальної освіти.

Основне завдання дослідження полягає у здійсненні комплексного аналізу філософських, педагогічних та психолого-педагогічних підходів до інтерпретації понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» з метою визначення методологічних орієнтирів, що забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх логопедів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для здійснення глибокого теоретико-методологічного осмислення понять «простір» і «середовище» в межах інклюзивної педагогіки вважаємо за потрібне провести словниковий та концептуальний аналіз даних понять.

З огляду на те, що в загальному контексті терміни «простір» і «середовище» часто трактуються науковцями як близькі за змістом, доцільним видається звернення до словникових джерел для чіткого окреслення їхніх значень. Так, у сучасному тлумачному словнику української мови термін «простір» представлений у кількох аспектах – як одна з основних об'єктивних форм буття матерії, що характеризується протяжністю й обсягом; як необмежена протяжність у різних напрямках і вимірах; як великий, відкритий обшир – просторінь; а також як відсутність будь-яких обмежень чи перешкод у певному середовищі [3, с. 1170]. Хоча термін «простір» широко представлений у сучасному тлумачному словнику української мови, варто звернути увагу на те, що в ньому не зафіксовано його сполучення з прикметником «освітній». Це засвідчує необхідність подальшого теоретичного осмислення й уточнення дефініції «освітній простір» у контексті інклюзивної педагогіки.

У своєму дослідженні Н. Касярум зазначає, що поняття «простір» є організацією речей та процесів у світі і що в межах простору здійснюється особистісний і професійний розвиток людей, їхня трудова діяльність та навчання. Також дослідниця вказує на те, що просторові характеристики буття мають значний вплив на людину, оскільки простір виступає одночасно і умовою, і результатом її активності, будучи продуктом цієї діяльності, а заглиблення в проблематику життєвого світу людини сприяло перегляду освітньої парадигми, акцентуючи увагу на просторах, які є похідними діяльності самого суб'єкта – людини [8, с. 107].

У філософських наукових працях можна прослідкувати існування декількох концепцій, з погляду яких трактується поняття «простір»: субстанціальна; реляційна та матеріалістична; ідеалістична й об'єктивно ідеалістична тощо.

У науковому дискурсі поняття «простір» трактується як самодостатня категорія буття. У своїх дослідженнях Д. Жюліа визначає його як однорідне середовище для сприйняття об'єктів, а В. Зорін – як універсальну форму існування матеріального світу, залежну від параметрів руху. Обидва підходи акцентують субстанціональний статус простору, що дає змогу розглядати його як основу організації та взаємозв'язків предметного світу.

У межах реляційної концепції простір розглядається як філософська категорія, що виражає взаємозв'язки явищ, не існуючи окремо від них (Н. Некрасова, С. Некрасов, О. Садикова). Матеріалістична концепція трактує простір як об'єктивну реальність, незалежну від сприйняття, яка визначає взаєморозташування об'єктів. Ідеалістична позиція зводить простір до феномену свідомості, тоді як об'єктивна ідеалістична – до божественної сутності, що має метафізичні властивості [12, с. 6].

Різні філософські та наукові погляди на тлумачення поняття «простір» демонструють багатовимірність цього поняття, а історичний розвиток суспільства, науки й освіти сприяв змістовному наповненню цього поняття, додавши ознаку «освітній» (похідне від слова «освіта»), отже, з'явилося поняття «освітній простір».

Так, український педагогічний словник тлумачить термін «освіта» як духовне відображення особистості, що формується під впливом моральних і культурних цінностей її оточення, включно з процесом виховання, самовихованням, розвитком і вдосконаленням, сприяючи становленню характеру людини [23, с. 241–242].

Сучасне розуміння терміна «освіта» сформувалося наприкінці XVIII століття під впливом філософів і неогуманістів (Й. В. Гете, Й. Г. Песталоцці), які трактували його як духовне формування особистості. У 1978 році ЮНЕСКО офіційно визначило освіту як процес і результат розвитку здібностей та поведінки, що веде до соціальної зрілості й особистісного зростання.

Із початку XX століття науковці (О. Декролі, М. Монтессорі, Р. Штайнер) досліджували поняття «освітній простір», пропонуючи практичні рекомендації щодо його організації. Наприкінці 1980-х років термін увійшов у педагогічну лексику як поєднання «освітній» і «простір», де його зміст розглядався як можливість духовного становлення особистості через виховання, самовиховання та вплив моральних і культурних цінностей.

Під час аналізу наукових джерел можна помітити, що впродовж певного періоду поняття «освітній простір» проходило еволюцію наукових поглядів на роль суспільства у формуванні умов розвитку особистості та її взаємодію із соціальним середовищем і трансформацію змістового наповнення.

Існують різні наукові погляди на поняття «освітній простір», так, наприклад, у розумінні С. Бондарєва, М. Бастун, О. Верняєва, С. Гершунський, Б. Серіков це поняття означає конкретну географічну область, що має тісний зв'язок із значними процесами та явищами у сфері педагогіки [4, с. 60].

Зі свого боку, І. Фруміна трактує освітній простір як сукупність освітніх процесів, які можуть проявлятися у вигляді інституту чи системи. Він розглядає його як множину індивідуальних шляхів розвитку та розмаїття освітніх можливостей [10, с. 31].

Виражаючи зміст поняття «освітній простір», А. Цимбалару визначає його як окрему складову соціального середовища, де створені умови для особистісного розвитку та можливість формування індивідуального простору учасника освітнього процесу, розглядаючи через призму особистості, оскільки саме вона активно освоює освітнє середовище через свою діяльність та вміщує в себе виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори та ін. [21, с. 45, 47].

Водночас у своїх дослідженнях В. Малик розглядає «освітній простір» як організовану систему, яка враховує особливості структурного наповнення та відображає всі процеси та траєкторії розвитку, взаємозв'язок між суб'єктами освітньої діяльності, а також забезпечує значимість результатів освітнього вдосконалення із соціальної та індивідуальної позицій, зокрема формування навичок і моделей поведінки учасників цього процесу [15, с. 137].

Сучасні психологи та педагоги прагнуть знайти оптимальний баланс у підходах до вивчення й інтерпретації змістового наповнення та структури поняття «освітній простір». Так, В. Панов

та В. Ясвін виділяють три ключові компоненти: соціальний, просторово-предметний і психодидактичний, а Н. Колесникова пропонує більш розширену класифікацію, включно з фізичними, соціокультурними, психологічними, комунікативними, віртуальними та парадигмальними аспектами освітнього простору.

У педагогічній літературі також можна побачити й поділ освітнього простору за структурними рівнями (методологічний, методичний тощо), за сегментами (виховний, інформаційний, індивідуальні простори учасників освітнього процесу) та полями (етичне та ін.). Крім цього, деякі науковці акцентують увагу на різних конструктах і вузлових структурах, які визначають особливості освітнього простору [7].

Аналіз наукових праць також засвідчує, що поняття «освітній простір» розглядається і як сукупність соціального простору, в якому здійснюється стандартизована освітня діяльність, спрямована на задоволення освітніх потреб особистості, а інтеграційні процеси в різних сферах суспільного життя та наукові дослідження створили основу для визначення поняття «освітній простір» як певної території, що пов'язана зі значними явищами в освіті.

Поняття «освітній простір» розглядається як відкрита, динамічна соціальна система, що охоплює освіту, виховання, культурну трансмісію та формування особистісного сенсу. У процесі свого становлення воно еволюціонувало до складної структури, яка розвивається через взаємодію учасників освітнього процесу. Поряд із цим поняттям у наукових працях зустрічаємо й поняття «освітнє середовище», яке більшість дослідників вважають близьким за значенням, але не синонімічним.

У лексикографічних джерелах поняття «середовище» розглядається з декількох позицій. По-перше, воно може позначати матеріальні субстанції або об'єкти, що заповнюють певний простір і характеризуються специфічними властивостями. По-друге, цей термін часто асоціюється із сукупністю природних умов, які забезпечують життєдіяльність організмів. По-третє, «середовище» трактується як комплекс соціально-побутових чинників, що визначають життєвий контекст індивіда, його оточення та взаємодію із соціальним простором [3, с. 1309].

В одному з тлумачень, поданих у короткому словнику педагогічних термінів, поняття «середовище» характеризується як сукупність зовнішніх факторів, що систематично впливають на індивіда та відіграють вагомую роль у його розвитку [23, с. 34].

Враховуючи біосоціальну природу людини, середовище слід розглядати як систему умов, що сприяють її розвитку через постійну взаємодію та взаємовплив з оточенням. У цьому контексті філософські концепції вказують на те, що простір може існувати незалежно від людини, виступаючи як конструкція вищого порядку порівняно із середовищем. Простір, охоплюючи множинність середовищ, формує багаторівневу структуру, яка задає рамки для їхнього функціонування та взаємозв'язку, включно з біологічними, соціальними й культурними вимірами людської діяльності.

Поняття «середовище» у взаємозв'язку з людиною має міждисциплінарну значущість – його трактування охоплює філософські, соціальні, психологічні та педагогічні аспекти. В освітній сфері середовище формує умови розвитку особистості, впливаючи на процеси навчання та соціалізації. При цьому воно не лише впливає на людину, а й зазнає трансформацій через її діяльність. Тому освітнє середовище є багатовимірним і поєднує в собі фізичний простір, соціальні взаємини та культурно-комунікативні чинники. У зв'язку із цим важливим аспектом освітнього середовища є його здатність до динамічних змін через соціальні, культурні та технологічні трансформації, надаючи можливість враховувати індивідуальні особливості учнів, їх потреби, можливості, створюючи оптимальні умови для навчання й виховання, поєднуючи в собі психологічні, педагогічні та сучасні інноваційні підходи [24].

Розглядаючи наукові праці класиків зарубіжної педагогіки Я. А. Каменського (1592–1670), Д. Локка (1632–1704), Ф. Фенелона (1651–1715), можна помітити, що вже в XVII столітті вони наголошували на важливості прямого й опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості. Так, наприклад, Я. А. Каменський у своїй науковій праці «Велика дидактика» розглядав освіту як процес, що має враховувати природні умови розвитку особистості, наголошуючи на необхідності створення сприятливого освітнього середовища, яке б сприяло гармонійному розвитку учня. Він вважав, що навчання має бути системним, доступним і відповідати природним законам розвитку людини [1, с. 21].

Зі свого боку, англійський філософ і педагог Д. Локк у своїй праці «Деякі думки про виховання» підкреслював важливість середовища у формуванні особистості, наголошуючи на тому, що людина народжується як «чиста дошка», «чистий аркуш паперу» і в подальшому її розвиток залежить від впливу зовнішніх умов. Він також підкреслював необхідність створення освітнього середовища, яке б сприяло розвитку розумових здібностей, моральних якостей і фізичного здоров'я завдяки активній участі учня в навчальному процесі.

У працях Ф. Фенелона освітнє середовище розглядалося як ключовий чинник формування особистості, що має враховувати індивідуальні особливості та сприяти моральному розвитку учня. Ідеї Коменського, Локка та Фенелона заклали основи сучасного розуміння освітнього середовища як простору взаємодії, адаптації до природного розвитку й виховання через морально-культурні цінності [6].

Упродовж останніх десятиліть дослідження феномену освітнього середовища охопили широкий спектр теоретичних, психологічних, філософсько-педагогічних і методологічних аспектів. Концептуальні засади середовищного підходу розроблялися М. Басовим, В. Караківським, Ю. Мануйловим, Л. Новіковою, Н. Селівановою та ін.; психологічні аспекти висвітлювали І. Басва, В. Панов, В. Ясвін; філософські орієнтири – П. Флоренський, Н. Крилова; методологічні положення – Ю. Хоменко. Проблематика освітнього середовища актуалізується в сучасному контексті, зокрема щодо проектування інноваційного, інформаційного, інклюзивного та толерантного середовища як чинника розвитку особистості й конкурентоспроможності освітніх закладів [9, с. 50–51].

У сучасному розумінні освітнє середовище розглядається як багатовимірна система взаємодії умов, що сприяють розвитку та соціалізації особистості. Воно має організаційні, матеріальні, соціальні та міжособистісні компоненти. Януш Корчак наприкінці XIX ст. запропонував класифікацію освітнього середовища (догматичне, кар'єрне, безтурботне, творче), акцентуючи увагу на його впливі на формування характеру та важливості диференційованого підходу в освіті.

У дослідженнях О. Артюхіної освітнє середовище класифікується як: особистісно-орієнтоване (здоров'язбережувальне, культуротворче, морально-розвивальне), професійно-спрямоване (інформаційне, професійне, віртуальне) та інтегративне середовище самореалізації. Науковиця наголошує на їхній взаємопроникності та взаємозбагаченні, що потребує цілісного осмислення освітнього середовища як складної взаємозалежної системи [13].

На сьогодні «освітнє середовище» є одним із ключових понять у психолого-педагогічній сфері, вказуючи на важливу роль у розвитку особистості. Оскільки психологи визначають низку основних потреб, що сприяють цьому процесу: фізіологічні, потреба в безпеці, соціальні взаємодії, визнання та схвалення, прагнення до значущої діяльності, збереження та підвищення самооцінки, пізнавальний інтерес, естетичне сприйняття простору, формування власної картини світу, досягнення майстерності та самоактуалізація, то саме ці аспекти визначають зміст та значення освітнього середовища, формуючи науковий середовищний підхід у сфері освіти та педагогіки.

У межах наукового середовищного підходу освітнє середовище розглядається як інструмент виховання й опосередкованого управління розвитком особистості. Середовище створює умови для навчання та самореалізації, характеризуючись такими ознаками: цілісність, багатофункціональність, вікова відповідність, безпечність, персоналізованість, мотиваційність, гнучкість, практичність, гармонійність, культурно-ціннісне наповнення, соціалізація та співпраця. Таке бачення акцентує на середовищі як комплексному чиннику формування особистості підлітків [21, с. 84–85].

У структурі освітнього середовища виокремлюють чотири ключові компоненти: фізичне оточення (архітектурна доступність, інфраструктура), людський чинник (контингент здобувачів та кваліфікація педагогів), змістовно-методичні аспекти (навчальні програми, методи і форми навчання), а також інформаційне середовище (цифрові ресурси, технічне забезпечення). Ці елементи формують цілісну основу для організації ефективного освітнього процесу [6; 9; 21].

Слід зазначити, що наразі освітнє середовище розглядається як активний чинник розвитку особистості дитини, а якість створеного освітнього середовища визначає рівень освітніх мож-

ливостей, інтенсивність пізнавального розвитку й ефективність формування соціальних компетентностей. Сучасний освітній процес спрямований на формування самодостатньої, критично мислячої та соціально адаптованої особистості, тому освітнє середовище має постійно вдосконалюватись, відповідаючи вимогам сучасності.

Серед останніх реформ, що охопили всю систему освіти України, поряд із її інтеграцією в європейський та світовий освітній простір значну увагу приділяють впровадженню інклюзивного підходу до навчання та виховання дітей з особливими потребами, оскільки останні десятиліття зберігається тенденція збільшення кількості дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Отже, актуалізувалося питання щодо забезпечення їхніх прав на якісну освіту. Впровадження інклюзії потребувало трансформації освітньої парадигми, а саме інтеграції двох традиційних систем у єдину освітню структуру, яка б забезпечила рівний доступ до освітніх послуг усіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб.

У статті 1 Закону України «Про освіту» нормативно визначено ключові терміни, що описують різновиди освітнього середовища. Зокрема, «безпечне освітнє середовище» трактується як сукупність умов, які унеможливають завдання шкоди учасникам освітнього процесу; «здорове освітнє середовище» – як простір формування культури здоров'я; «інклюзивне» – як системно організоване середовище для спільного навчання з урахуванням освітніх потреб; «спеціальне» – як умови навчання осіб з ООП у спеціалізованих установах; «універсальний дизайн у сфері освіти» – як принцип адаптованості освітнього простору для всіх учасників без потреби у його зміні [17].

Перехід людства до нової світоглядної парадигми, яка містить основну ідею єдності суспільства, включно з людьми з різноманітними психофізичними проблемами, значним чином вплинув на політику багатьох держав, що, зі свого боку, дало поштовх до перегляду цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем, спрямовуючи їх на досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до положень ключових міжнародних правозахисних актів, Україна визначила впровадження інклюзивної освіти як стратегічний пріоритет у державній освітній політиці. Це зумовило оновлення національного законодавства з метою забезпечення рівного доступу до освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх особистісних і соціальних обставин. На основі цих змін було розроблено концепцію «Нової української школи» [16], що передбачає створення безпечного та сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на всебічний розвиток дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Центральним елементом цієї концепції виступає особистісно-орієнтована модель навчання, заснована на принципах дитиноцентризму, яка враховує індивідуальні потреби, інтереси та потенціал кожного учня.

Однією з провідних засад концепції стало утвердження принципу свободи та права дитини в усіх аспектах її освітньої діяльності, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а також створення морально-психологічно комфортного освітнього середовища, на основі гуманістичних підходів у психології та педагогіці, що відповідає ідеології особистісно-орієнтованої моделі навчання.

Проведення реформ та впровадження інклюзивного підходу в українську систему освіти сприяли формуванню інклюзивного освітнього середовища на всіх рівнях навчання – від дошкільної до вищої освіти. Це активізувало наукову дискусію щодо змісту, структури й умов такого середовища у філософських, психолого-педагогічних і соціологічних контекстах. Особливу увагу дослідники приділяють питанням розвитку потенціалу дітей і молоді з особливими освітніми потребами. Наукові напрацювання із цієї теми представлені в наукових роботах Т. Бондар, Л. Коваль, А. Колупасвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук В. Засенко, А. Колупасвої, В. Синьова, О. Молчан, І. Бочковської, О. Василенко, Т. Ілляшенко й інших [2, с. 196].

У наукових працях Л. Коваль, А. Колупасвої, І. Малишевської, П. Таланчука й інших дослідників інклюзивне освітнє середовище розглядається як простір, що забезпечує рівні умови для самореалізації всіх учасників освітнього процесу. Його основою є адаптація освітнього простору до індивідуальних потреб здобувачів, створення гнучких методичних підходів, сприятливого психологічного клімату, доступної інфраструктури, а також усунення бар'єрів, пов'язаних зі станом здоров'я чи рівнем психофізичного розвитку. Визна-

чальним принципом залишається доступність освіти як гарантія повноцінної участі кожного в навчальному процесі [11].

У контексті інклюзивної освіти особливої актуальності набули поняття «універсальний дизайн» і «курикулум» як ключові складові освітньої політики. Універсальний дизайн трактується як система організації освітнього простору, що забезпечує максимальну доступність для всіх учасників навчання без потреби адаптації. Його принципи – різноманіття способів подання матеріалу, гнучкість, безпечність, соціальна інклюзія – спрямовані на забезпечення рівного навчального досвіду [20, с. 8–9].

Поняття «курикулум» походить від латинського слова *curriculum*, що означає навчальний план або «програми для розвитку, за допомогою яких діти стають дорослішими». У загальному сенсі курикулум охоплює всю освітню та навчальну діяльність, систему цінностей, визначені цілі та методи їх досягнення. Він також передбачає стратегічні напрями освітньої політики, управління процесами розробки планів, проєктування та впровадження освітніх заходів.

У сучасному освітньому розумінні термін «курикулум» постає як багатогранне поняття, що визначає структуру, зміст і організацію навчального процесу. Починаючи з праць американського науковця Д. Бобітта (1918, 1941), у яких закладено основи наукового підходу до управління освітою, концепція курикулуму поступово трансформувалася під впливом соціальних, педагогічних і культурних чинників. Згодом Р. Тайлер (1949) сформулював засадничі принципи побудови навчальних програм як динамічної системи, що підлягає постійному вдосконаленню. У подальшому розвиток теорії курикулуму відбувався завдяки працям таких науковців, як С. Браславські (концепція прихованого курикулуму), Д. Гудлад (демократичність освітнього процесу), А. Келлі (адаптивність і стимулювання критичного мислення), Л. Стенхаус (курикулум як процес постійної оцінки), Д. Шваб (практична орієнтація), М. Янг (теорія «потужного знання» як чинника рівного доступу до якісної освіти), А. Росс і М. Сміт (культурна та соціальна інтерпретація освітньої траєкторії) [25; 26].

Вагомий внесок у формування національного бачення курикулуму зробили українські науковці – І. Борисенко, О. Жижко, Н. Мельник, С. Клепко, О. Савченко, адаптуючи його відповідно до європейських освітніх норм і контекстів. Особливу увагу вони приділили співвідношенню концепту курикулуму зі змістом освіти, підкреслюючи значущість ціннісних, мотиваційних і етичних компонентів у навчанні.

Таким чином, сучасний курикулум виступає не лише як навчальний план, але і як стратегічна платформа, що забезпечує розвиток інклюзивного, гнучкого й соціально справедливого освітнього середовища.

Інклюзивна освіта в Україні сприяла переорієнтації суспільної уваги на права та потреби дітей і осіб з інвалідністю, створюючи умови для їхнього повноцінного включення в соціальне життя. Виникла потреба в розробці цілісної концепції, яка б окреслювала знання, уміння, ціннісні установки та методи їх формування. Тож курикулум інклюзивної освіти став інструментом інтеграції загальних і спеціальних освітніх підходів, забезпечуючи реалізацію диференційованого навчання в умовах освітньої різноманітності. Його складові охоплюють: зміст навчання – компетентності, закладені в державному стандарті; стратегії викладання – поєднання методів і прийомів для розвитку самостійності та необхідних навичок; організаційні форми – варіативність освітньої взаємодії (індивідуальна, парна, групова).

У межах міжнародної класифікації виділяють кілька типів курикулуму, кожен з яких репрезентує окремий аспект освітньої діяльності. Плановий курикулум (*intended curriculum*) охоплює офіційно затверджені програми, навчальні цілі та стандарти, що визначають стратегічний вектор змісту освіти. Реалізований курикулум (*implemented curriculum*) фіксує фактичну освітню практику в навчальному закладі – зокрема, зміст викладання, адаптації та модифікації для здобувачів з особливими освітніми потребами. Досягнутий курикулум (*attained curriculum*) відображає рівень засвоєних знань, навичок і компетентностей учнями. Прихований курикулум (*hidden curriculum*) репрезентує імпліцитний вплив шкільного середовища – соціальні очікування, норми й установки, які формуються поза межами формального змісту навчання [14].

Курикулум як в Україні, так і за кордоном має власну структуру, яка складається з двох рівнів, представлених на рисунку 1.

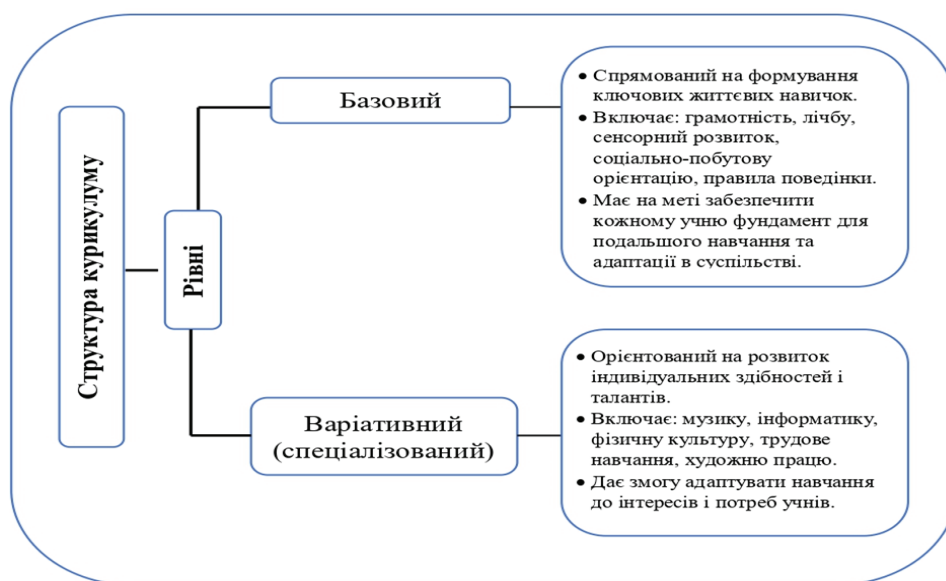


Рис. 1. Структура курікулуму

Виходячи з вищесказаного, можемо зазначити, що курікулум має взаємозалежні теоретичну та практичну складові, які надають можливість визначити концептуальну практико-орієнтовану складову підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти та зокрема логопедії.

Запровадження інклюзивної освіти зумовило актуалізацію суспільного запиту на підготовку кваліфікованих фахівців-логопедів нового покоління, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми, що мають складні, комбіновані психофізичні порушення, зокрема порушення мовлення, а також з їхніми родинами. Це, зі свого боку, обґрунтувало потребу в оновленні змісту та структурних компонентів професійної підготовки логопедів у системі вищої освіти – як психолого-педагогічної, так і спеціально-практичної.

У сучасному освітньому середовищі логопед постає не просто вузькопрофільним корекційним фахівцем – він має бути рефлексивним і гнучким професіоналом, здатним критично осмислювати власні компетенції та відповідати на динамічні соціальні виклики. Трансформації в науці та технологіях, оновлення методологій і змісту освітньо-корекційних практик потребують постійного професійного саморозвитку та адаптивності. Високий рівень мовленнєвої культури, уміння створити психологічно безпечне корекційне середовище, індивідуалізація комунікативних засобів – усе це залишається фундаментом успішної логопедичної практики.

Інклюзія докорінно трансформувала концепцію логопедичної допомоги, змістивши акцент з усунення окремих дефектів мовлення на цілісну підтримку освітнього розвитку дитини в умовах реального шкільного життя. Сучасний логопед функціонує як повноправний член мультидисциплінарної команди фахівців, що здійснюють психолого-педагогічний супровід, і бере активну участь у трансформації освітнього й корекційного середовища відповідно до потреб здобувачів освіти. Ефективна співпраця з різними фахівцями стала базовою потребою, адже робота логопеда не обмежується індивідуальними заняттями – вона передбачає участь у колективному навчанні, створення індивідуальних завдань, упровадження диференційованих методик і підтримку освітньої траєкторії кожної дитини в щоденній діяльності.

Сьогодні сучасний логопед не тільки працює над формуванням правильної вимови, а й навчає дитину ефективно комунікувати з іншими – висловлювати свої думки, будувати та вступати в діалог, розуміти інших, використовуючи засоби альтернативної та додаткової комунікації, жестову мову, візуальні розклади, мовленнєві карти тощо, залежно від потреб дітей з ООП, таким чином виступаючи агентом інклюзивної культури, виховуючи толерантність до різноманітності серед оточення, перетворюючи індивідуальну логопедичну допомогу на потужний інструмент підтримки рівного доступу до освіти всіх без винятку дітей, таким чином сприяючи соціальній адаптації дітей з ООП та підвищенню їх впевненості, самооцінки та допомагаючи їм реалізувати свій потенціал.

Саме зміна філософії логопедичної допомоги надала можливість науковцям зрозуміти, що традиційна підготовка студентів, методи викладання у ЗВО потребують перегляду та нових підходів.

Для кращого розуміння вищезазначеної проблеми вважаємо за потрібне розглянути основні ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги, що представлені в порівняльній таблиці «Ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги» (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги

Критерії	Традиційна логопедія	Інклюзивна логопедія
Модель допомоги	Медична / дефектологічна	Педагогічна / соціально-інклюзивна
Фокус втручання	Виправлення мовленнєвих дефектів	Забезпечення функціональної комунікації в освітньому середовищі
Місце надання послуг	Спеціалізовані кабінети, спеціалізовані заклади	Індивідуальна робота та у класі, групах ЗДО, під час повсякденного навчання
Роль логопеда	Індивідуальний корекційний фахівець	Член команди супроводу, фасилітатор інклюзії
Методи та підходи	Стандартизовані методи та прийоми щодо виправлення звуковимови	Стандартизовані методи та прийоми щодо виправлення звуковимови й адаптація, модифікація, використання альтернативної та додаткової комунікації, візуальна підтримка тощо
Участь інших учасників	Логопед здебільшого працює самостійно	Входить до команди супроводу: співпрацює з різними фахівцями, з педагогами, асистентами, батьками
Формування програм	Стандартні корекційні програми	Індивідуальна освітня траєкторія, інклюзивне планування
Успішність	Вимірюється правильністю звуковимови в повсякденному житті	Вимірюється рівнем включення й комунікативною автономією

Отже, враховуючи вищезазначені ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги та сучасні умови й запити стейкхолдерів, ЗВО зобов'язані забезпечити якісну підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти, зокрема логопедії, орієнтуючись на формування практико-орієнтованих компетентностей, необхідних для інклюзії. Тому сьогодні особлива увага приділяється підготовці логопеда-практика, здатного інтегрувати міждисциплінарні знання, виявляти дослідницький інтерес, демонструвати високий рівень комунікативно-мовленнєвої культури й ефективно застосовувати інноваційні логопедичні технології у професійній діяльності відповідно до Державних стандартів першого та другого рівня підготовки спеціальності А6 «Спеціальна освіта» [18; 19].

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами теоретико-методологічного аналізу змістових характеристик понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» встановлено їхню ключову роль у формуванні сучасної освітньої парадигми, зокрема у професійній підготовці логопедів. Освітній простір розглядається як багатовимірне соціокультурне середовище, що детермінує зміст навчання, моделі поведінки учасників освітнього процесу та механізми їхньої соціалізації. Освітнє середовище, зі свого боку, репрезентує комплекс умов, що забезпечують гармонійний розвиток особистості, адаптацію та інтеграцію в суспільство.

Впровадження інклюзивної освіти зумовило трансформацію підходів до логопедичної допомоги: логопед перестає бути ізольованим корекційним фахівцем і стає повноправним учасником мультидисциплінарної команди, що забезпечує освітній супровід дитини в реальному освітньому середовищі. Підготовка сучасного логопеда потребує інтеграції теоретичних, практичних і емоційно-комунікативних компетентностей, адаптованих до умов інклюзії.

Концепти курикулуму й універсального дизайну виступають стратегічними рамками для побудови гнучкого, доступного та соціально справедливого освітнього середовища. Їх використання дає змогу адаптувати зміст освіти до потреб кожного здобувача, зокрема тих,

які мають особливі освітні потреби, і реалізувати принципи дитиноцентризму в освітній політиці.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці структурно-функціональної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, інтеграції міждисциплінарних компонентів у зміст освітньої програми, а також удосконаленні методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів в умовах освітньої різноманітності.

Література:

1. Антонюк Г. Ідеї Яна Амоса Коменського у вітчизняному освітньому просторі кінця XVI – початку XVII ст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 15–25.
2. Атрошенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 36. Т. 1. С. 195–200. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_1/33.pdf (дата звернення: 26.07.2025).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Герасимова І., Малик В. Сучасні підходи до тлумачення поняття «освітній простір університету». *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 58–62. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/289427/283462> (дата звернення: 26.07.2025).
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
6. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 114–118 URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/168638/168429> (дата звернення: 26.07.2025).
7. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навчальний посібник : у 2 кн. Київ : Слово, 2010. Кн. 1. Історія зарубіжної педагогіки. 622 с.
8. Касярум Н. Освітній простір : становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–113. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2203/1/Kasjarum.pdf> (дата звернення: 26.07.2025).
9. Ковалевська Н., Пасічніченко А. Сучасні уявлення про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9 (63). С. 50–61. URL: <https://surl.li/tjtqql> (дата звернення: 27.07.2025).
10. Козійчук О. Освітній простір навчального закладу як ресурс професійного самовизначення учнівської молоді. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 3 (32). С. 28–37.
11. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131–136. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352> (дата звернення: 27.07.2025).
12. Кремень В., Биков В. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
13. Лобода О. Є. Феномен «освітнє середовище» з позицій сучасних підходів його осмислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 19–22.
14. Локшина О. І. Погляди зарубіжних педагогів на сутнісні характеристики курикулуму. *Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1 (79). С. 38–42. URL: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/79/10.pdf> (дата звернення: 27.07.2025).
15. Малик В. Освітній простір університету : становлення поняття. *Науково-педагогічні студії*. 2023. Вип. 7. С. 132–147. URL: <https://dnrb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/13/15> (дата звернення: 26.07.2025).
16. Нова українська школа : Концепція нової української школи / Л. Гриневич та ін. ; заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 26.07.2025).
17. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2019 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.07.2025).
18. Соха Н. В. Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 89. С. 100–115.
19. Соха Н. В. Компоненти, критерії, показники сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 96. С. 58–67.
20. Універсальний дизайн в освіті : посібник / за ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

21. Фокша С. Є. Освітнє середовище нової української школи (базова середня освіта). *Нова українська школа у базовій освіті: впевнені кроки Запорізької області* / відп. ред. Т. Є. Гура. Запоріжжя, 2022. С. 84–90.
22. Тютя М. Сутність поняття «освітній простір» в психолого-педагогічній літературі. *Науково-методична робота. Інноваційні педагогічні технології в загальноосвітній школі: теорія і практика*. 2019. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnohiiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/241-sutnist-ponyattya-osvitnij-prostir-v-psikhologo-pedagogichnij-literaturi> (дата звернення: 27.07.2025).
23. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2022. 50 с. URL: <http://ipc-dspace.org.ua/handle/123456789/509> (дата звернення: 26.07.2025).
24. Яблочников С. Л. Співвідношення термінів «освітній простір» та «освітнє середовище». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 2012. № 25 (78). С. 408–415. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/25_2012.pdf (дата звернення: 26.07.2025).
25. Equality, Participation and Inclusion 2 : Diverse Contexts / J. Rix et al. London; New York : Routledge & Francis Group, 2010. 69 p.
26. Kelly A.V. The curriculum: theory and practice. London : Paul Chapman, 1999. 244 p.

References:

1. Antonyuk, H. (2013). Idei Yana Amosa Komenskoho u vitchyznyanomu osvitnomu prostori kintsya XVI – pochatku XVII st. [Ideas of Jan Amos Comenius in the domestic educational space of the late 16th – early 17th centuries]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, 15–25 [in Ukrainian].
2. Atroshenko, T., & Bondar, T. (2021). Naukovi pidkhody do stvorennia spryiatlyvoho inklyuzyvnoho osvitnoho seredovyscha v pochatkoviy shkoli [Scientific approaches to creating a favorable inclusive educational environment in primary school]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk. Seriya "Pedahohika"*, 36 (1), 195–200. Retrieved from https://www.apfn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_1/33.pdf [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (Ed.). (2005). *Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy: 250000 [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000]*. Kyiv – Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
4. Gerasymova, I., & Malyk, V. (2023). Suchasni pidkhody do tлумachennya ponyattya "osvitniy prostir universytetu" [Modern approaches to the interpretation of the concept of "university educational space"]. *Molod i rynek*, 8 (216), 58–62. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/289427/283462> [in Ukrainian].
5. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Hurkova, T. (2019). Definiytsi ponyat "osvitniy prostir", "seredovyshe", "osvitnye seredovyshe" [Definitions of the concepts "educational space", "environment", "educational environment"]. *Molod i rynek*, 4 (171), 114–118. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/168638/168429> [in Ukrainian].
7. Zaychenko, I.V. (2010). *Istoriya pedahohiky [History of pedagogy]*. (Vols. 1–2). Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
8. Kasyarum, N. (2013). Osvitniy prostir: Stanovlennya ponyattya [Educational space: The formation of the concept]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti*, 12, 107–113. Retrieved from <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2203/1/Kasjarum.pdf> [in Ukrainian].
9. Kovalevska, N. & Pasichenko, A. (2016). Suchasni uyavlenня pro osvitnye seredovyshe yak psykholoho-pedahohichnyy fenomen [Modern views on the educational environment as a psychological-pedagogical phenomenon]. *Pedahohichni nauky: Teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*, 9 (63), 50–61. Retrieved from <https://surl.li/tjtqql> [in Ukrainian].
10. Kozychuk, O. (2017). Osvitniy prostir navchalnoho zakladu yak resurs profesiynoho samovyznachennya uchnivskoyi molodi [Educational space of an educational institution as a resource for professional self-determination of youth]. *Visnyk pislyadyploynoї osvity. Seriya "Pedahohichni nauky"*, 3 (32), 28–37 [in Ukrainian].
11. Kozulya, V. (2020). Inklyuzyvne osvitnye seredovyshe: Sutnist ta osoblyvosti [Inclusive educational environment: Essence and features]. *Molod i rynek*, 5, 131–136. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352> [in Ukrainian].
12. Kremen, V., & Bykov, V. (2013). Katehoriyi "prostir" i "seredovyshe": Osoblyvosti modelnoho podannya ta osvitnoho zastosuvannya [Categories "space" and "environment": Features of model representation and educational application]. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsialnymy systemamy*, 2, 3–16 [in Ukrainian].
13. Loboda, O.Ye. (2021). Fenomen «osvitnye seredovyshe» z pozytsiy suchasnykh pidkhodiv yoho osmyslennya [The phenomenon of «educational environment» from the perspective of modern approaches to its comprehension]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 77 (2), 19–22 [in Ukrainian].
14. Lokshyna, O.I. (2015). Pohlyady zarubizhnykh pedahohiv na sutnisni kharakterystyky kurylumu [Views of foreign educators on the essential characteristics of the curriculum]. *Visnyk Zhytomyrskoho der-*

zhavnoho universytetu. Seriya "Pedahohichni nauky", 1, (79), 38–42. Retrieved from <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/79/10.pdf> [in Ukrainian].

15. Malyk, V. (2023). Osvitniy prostir universytetu: Stanovlennya ponyattya [University educational space: The formation of the concept]. *Naukovo-pedahohichni studiyi*, 7, 132–147. Retrieved from <https://dnpb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/13/15> [in Ukrainian].

16. Hrynevych, L. et al. (Ed. Gryshchenko, M.) (n.d.). *Nova ukrayinska shkola: Kontseptsiya novoyi ukrayinskoyi shkoly* [New Ukrainian school: Concept of the new Ukrainian school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

17. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 5 ver. 2019 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine of September 5 2019, №. 2145-VIII]. *Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

18. Sokha, N.V. (2023). Analiz teoretyko-metodolohichnykh zasad pidhotovky maybutnikh lohopydiv do profesiynoyi diyalnosti [Analysis of theoretical-methodological foundations of preparing future speech therapists for professional activity]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 89, 100–115 [in Ukrainian].

19. Sokha, N.V. (2024). Komponenty, kryteriyi, pokaznyky sformovanosti hotovnosti maybutnikh lohopydiv do formuvannya komunikatyvno-movlennyevoyi kompetentnosti ditey doshkilnoho viku [Components, criteria, and indicators of the readiness of future speech therapists to form communicative-speech competence in preschool children]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 96, 58–67 [in Ukrainian].

20. Sofiy, N.Z. (Ed.) (2015). *Universalnyy dyzayn v osviti* [Universal design in education]. Kyiv: TOV Vydavnychyy dim "Pleyady" [in Ukrainian].

21. Foksha, S.Ye. (2022). Osvitnye seredovyshe novoyi ukrayinskoyi shkoly (bazova serednya osvita) [Educational environment of the new Ukrainian school (basic secondary education)]. *Nova ukrayinska shkola u bazoviy osviti: Vpevneni kroky Zaporizkoyi oblasti*. T.Ye. Hura (Ed.), Zaporizhzhya [in Ukrainian].

22. Tyutya, M. (2019). Sutnist ponyattya «osvitniy prostir» v psykholoho-pedahohichniy literaturi [The essence of the concept «educational space» in psychological-pedagogical literature]. *Naukovo-metodychna robota. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi v zahalnoosvitniy shkoli: Teoriya i praktyka*. Retrieved from <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnolohiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/241-sutnist-ponyattya-osvitnij-prostir-v-psykholoho-pedagogichnij-literaturi> [in Ukrainian].

23. Yatsyk, T.O. & Stepanyuk, V.V. (2022). *Slovyk korotkykh terminiv z pedahohiky* [Dictionary of short pedagogical terms]. Lutsk: FOP Mazhula Yu.M. Retrieved from <http://lpc-dspace.org.ua/handle/123456789/509> [in Ukrainian].

24. Yablochnikov, S.L. (2012). Spivvidnoshennya terminiv «osvitniy prostir» ta «osvitnye seredovyshe» [Correlation of the terms «educational space» and «educational environment»]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 25 (78), 408–415. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/25_2012.pdf [in Ukrainian].

25. Rix, J. et al. (2010). Equality, participation and inclusion 2: Diverse contexts. London; New York: Routledge & Francis Group [in English].

26. Kelly, A.V. (1999). The curriculum: Theory and practice. London: Paul Chapman [in English].

Отримано: 01.08.2025

Рекомендовано: 04.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025