

8. Слезанська Г. Інклюзивна освіта в початковій школі: теорія і практика. Тернопіль : Вектор, 2021. 156 с.

9. Iryna Lapshyna, Lyudmila Lyubchak. Using the Technology of Collective Game Communication in the Process of Forming the Diamonological Competency of Primary School Pupils. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. School Pedagogy. Preschool Pedagogy. May 24th -25th, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies. 2019. P. 267-279.*

10. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperative Learning. *Educational Psychology Review. 2018.*

**РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТНІЙ
АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-БІЖЕНЦІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ (НА ПРИКЛАДІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ м. САКРАМЕНТО, США)**

Любчак Людмила, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Голуб Олена, помічник вчителя підготовчих класів

COA Elementary School (м. Сакраменто, США)

Голуб Павло, учитель фізичної культури

COA Elementary School, (м. Сакраменто, США)

Вимушене переселення українських сімей, спричинене повномасштабною війною, призвело до того, що багато дітей опинилися в нових освітніх системах за кордоном, часто в умовах емоційного стресу та недостатньої підготовки. Для дітей молодшого шкільного віку школа є не лише місцем навчання, а й простором формування щоденних рутин, соціальних зв'язків та відчуття безпеки. Коли це середовище різко змінюється, процес адаптації стає складним і нерівномірним, а не простим переходом.

У початкових школах США українських дітей-біженців зазвичай одразу зараховують до англomовних класів. Уже з перших днів від них очікують виконання інструкцій, взаємодії з однолітками та розуміння правил класу мовою, яка для більшості є абсолютно новою. На цьому етапі не сформованість іншомовної компетентності впливає не лише на академічну участь, а й може обмежувати здатність дитини попросити про допомогу, висловити дискомфорт або впевнено взаємодіяти з однолітками й дорослими.

Інклюзивну освіту в такому контексті не можна зводити лише до формальної адаптації або методичних прийомів. Її ефективність також залежить від того, як діти емоційно та соціально переживають перебування в класі. Для дітей-біженців відсутність знайомих мовних орієнтирів може посилювати відчуття невизначеності, особливо в ситуаціях, що потребують швидкої реакції, емоційної саморегуляції або соціальної взаємодії. У таких моментах доступ до рідної мови, за наявності, може виконувати стабілізуючу функцію, особливо на ранніх етапах адаптації.

Українська мова, за умови вибіркового й цілеспрямованого використання, може підтримувати адаптацію дітей, не перешкоджаючи розвитку англійської мови. Вона допомагає уточнити очікування, знизити тривожність і зміцнити відчуття того, що дитину розуміють. Така підтримка є найбільш доречною під час перехідного періоду, емоційного напруження або первинного ознайомлення з класними рутинами, коли розуміння й заспокоєння тісно пов'язані між собою.

Інклюзивна освіта зазвичай розглядається як підхід, спрямований на забезпечення змістовної участі дитини в освітньому процесі, почуття належності та емоційної безпеки для всіх учнів класу, незалежно від їхнього походження чи життєвих обставин. У контексті освіти дітей-біженців інклюзія виходить за межі доступу до навчальної програми та формальних сервісів підтримки. Вона також охоплює те, як діти переживають щоденні рутини, переходи між видами діяльності та соціальну взаємодію в новому й незнайомому середовищі. Для учнів молодшого шкільного віку, які пережили вимушене переселення, інклюзія

тісно пов'язана з емоційною регуляцією, довірою та поступовим відновленням відчуття стабільності.

У межах інклюзивних освітніх підходів емоційна безпека розглядається як передумова залучення та навчання. Коли діти почуваються перевантаженими або незрозумілими для оточення, їхня здатність до повноцінної участі в освітньому процесі знижується. Для дітей-біженців мовний бар'єр може посилювати ці переживання. Складнощі з розумінням інструкцій, очікувань учителя або комунікації з однолітками можуть призводити до розгубленості, замкненості чи підвищеної тривожності, навіть за умови фізичної присутності та позитивної мотивації до навчання.

У цьому контексті мова виконує не лише академічну функцію, а й виступає посередником між дитиною та освітнім середовищем. Обмежене, але цілеспрямоване використання рідної мови може допомогти уточнити очікування, підтримати емоційну регуляцію та надати відчуття безпеки в стресових ситуаціях. Така підтримка є особливо важливою під час переходів, конфліктів або незнайомих рутин, коли розуміння та емоційна стабільність взаємопов'язані.

Підходи GLAD (Guided Language Acquisition Design) та BeGLAD наголошують на зрозумілому мовному вводі, використанні візуальної підтримки, структурованих рутин, моделюванні та повторенні для підтримки багатомовних учнів в інклюзивних класах. Хоча ці підходи передусім спрямовані на розвиток англійської мови, їхні принципи узгоджуються з інклюзивними практиками, які ставлять на перше місце чіткість, передбачуваність та емоційну безпеку. З цієї позиції епізодична підтримка рідною мовою може розглядатися як допоміжна стратегія, що сприяє доступності навчання без заміщення мовного занурення.

Водночас підтримка рідною мовою має розглядатися як ситуативний і тимчасовий ресурс, а не як постійна стратегія навчання. Її ефективність залежить від політики школи, наявності двомовного персоналу та індивідуальних

особливостей учнів. Саме тому мовні практики доцільно аналізувати в конкретному освітньому контексті, а не як універсальне рішення.

Початкова школа м. Сакраменто обслуговує багатомовну та іммігрантську учнівську спільноту. За офіційними даними школи за 2025–2026 навчальний рік більшість учнів походять із сімей, де англійська мова не є основною мовою спілкування вдома. Російська мова визначена як основна домашня мова у 59 % учнів, українська – у 28 %, англійська – в 11 %, тоді як іспанська та інші мови разом становлять близько 2 %. Такий мовний профіль суттєво впливає на щоденні навчальні практики та соціальну взаємодію в школі.

Школа навчає дітей від перехідного дитячого садка (ТК) до п'ятого класу. Загальна кількість учнів зросла з 1 153 у 2021–2022 навчальному році до 1 418 у 2024–2025, після чого дещо зменшилася до 1 387 у 2025–2026 навчальному році. Значна частина учнів має статус English Learners (67 %), а 38 % належать до категорії іммігрантів за програмою Title III. Крім того, всі учні мають право на безкоштовне або пільгове харчування, що свідчить про високий рівень соціально-економічних потреб шкільної спільноти.

Співвідношення учнів і вчителів коливається від 20 учнів на одного вчителя в дитячому садку до 28 учнів у п'ятому класі. За таких умов особливої ваги набувають чіткість інструкцій, структурованість навчального процесу та доступність підтримки для учнів з різним мовним і освітнім досвідом. У повсякденній практиці це відповідає інклюзивним принципам GLAD і BeGLAD, зокрема використанню візуальної підтримки, моделювання, передбачуваних рутин і повторення для забезпечення зрозумілого навчального середовища для багатомовних учнів.

Важливо зазначити, що до 2023-2024 навчального року мовна підтримка українських учнів здійснювалася переважно російською мовою, тоді як використання української мало епізодичний і несистемний характер. Починаючи з 2023-2024 навчального року, підхід було змінено, і школа запровадила більш цілеспрямовану підтримку української мови. Вона включала два основні напрями: по-перше, шкільну програму з української мови та літератури для учнів

2-5 класів, яка реалізується на рівні всієї школи (заняття двічі на тиждень тривалістю 45 хвилин, залучено трьох учителів); по-друге, підтримку з боку парапедагога, який володіє українською мовою та доступний для всіх українських учнів школи. Запровадження цих форм підтримки стало інституційною відповіддю на мовні та емоційні потреби учнів, а не давно сформованою практикою. Водночас воно не означало відмову від англomовного навчального середовища, а розглядалося як додатковий ресурс для адаптації та включення.

Дані опитування батьків надають додатковий контекст щодо шкільного клімату. У 2024-2025 навчальному році 93 % батьків повідомили, що їхнім дітям подобається ходити до школи, а 91 % зазначили, що учні прагнуть добре навчатися. Ці показники не можна безпосередньо пов'язувати з конкретними мовними практиками, проте вони свідчать про загально позитивне освітнє середовище, в якому функціонує інклюзивна підтримка.

Таким чином, описаний освітній контекст окреслює умови, за яких українська мова стала релевантним елементом інклюзивної практики школи. Важливо окреслити, що українська мова функціонує в цьому середовищі як підтримка для дітей-біженців у повсякденній шкільній взаємодії.

У межах описаного шкільного контексту українська мова виконує підтримувальну функцію в процесі інклюзивної адаптації дітей-біженців, а не є основною мовою навчання. Її використання є вибіркоким, ситуативним і тісно пов'язаним із моментами, коли розуміння, емоційна регуляція та відчуття безпеки перебувають під загрозою. Такий підхід відповідає інклюзивним принципам, які надають пріоритет доступності, емоційній безпеці та участі, а не жорстким мовним межам. У щоденній практиці українська мова найчастіше використовується під час переходів: на початку навчального дня, під час зміни видів діяльності або змін у розкладі. Ці ситуації потребують швидкого розуміння очікувань і поведінкових сигналів. Для учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою коротке пояснення українською допомагає зменшити розгубленість і тривожність, що дозволяє їм упевнено повертатися до навчальної

діяльності. Така підтримка узгоджується з принципами GLAD і BeGLAD, які підкреслюють значення зрозумілого мовного вводу, чіткості та передбачуваних рутин як основ інклюзії.

Українська мова також відіграє роль підтримки емоційної регуляції в моменти напруження. Коли учні відчувають фрустрацію, конфлікт або емоційне відсторонення, коротка взаємодія рідною мовою допомагає їм висловити потреби, зрозуміти очікування та відновити емоційну рівновагу. З інклюзивної точки зору це є особливо важливим, оскільки емоційна дерегуляція може суттєво обмежувати участь навіть за доступності академічних завдань. У таких ситуаціях українська мова слугує тимчасовим містком, що сприяє поверненню до англomовної взаємодії, а не її заміщенню. Важливо відзначити, що використання української мови було інтегроване в ширшу систему інклюзивних стратегій, узгоджених із підходами GLAD і BeGLAD. Візуальні матеріали, моделювання, жести, повторення та структуровані рутини залишалися основними інструментами навчання. Українська мова використовувалася для підкріплення значення, уточнення намірів або надання заспокоєння у випадках, коли інших підтримок було недостатньо. Така комбінація дозволяє учням залишатися зануреними в англійське мовне середовище, водночас отримуючи додаткове скелетування в критичні моменти. У результаті мовна підтримка функціонує як частина багаторівневої системи інклюзії, а не як окрема або паралельна практика.

Спостереження свідчать, що такий підхід сприяє поступовому зростанню впевненості та активності учнів. З часом діти, які на початкових етапах потребували пояснень українською мовою, демонстрували більшу готовність пробувати спілкуватися англійською, взаємодіяти з однолітками та брати участь у груповій роботі. Хоча ці спостереження не дозволяють встановити причинно-наслідкові зв'язки, вони вказують на те, що вибіркова підтримка рідною мовою не перешкоджає розвитку англійської мови в цьому контексті. Навпаки, вона зменшує бар'єри, які могли б обмежувати залучення учнів на ранніх етапах адаптації. Необхідно також зазначити межі цих спостережень. Ефективність підтримки українською мовою залежала від наявності двомовного персоналу та

інклюзивної орієнтації школи. Крім того, реакції учнів відрізнялися залежно від індивідуального досвіду, попереднього навчання та емоційної стійкості. Тому роль української мови слід розглядати як контекстно зумовлену й адаптивну, а не універсальну.

Загалом у межах означеної початкової школи українська мова виконує функцію інклюзивного інструменту, що підтримує емоційну безпеку, розуміння та участь учнів у ключових моментах адаптації. У поєднанні зі стратегіями GLAD і BeGLAD, вона сприяє формуванню освітнього середовища, в якому діти-біженці можуть поступово зміцнювати впевненість і повноцінно залучатися до шкільного життя.

Педагогічні спостереження, представлені у цій статті, ґрунтуються на повсякденній взаємодії з дітьми-біженцями в перехідному дитячому садку (ТК) та 2–4 класах у багатомовному середовищі початкової школи. Ці спостереження відображають звичайні класні ситуації, а не спеціально розроблені інтервенції. Вони дозволяють зрозуміти, як мовна підтримка функціонує в природному перебігу шкільного життя. У різних вікових групах підтримка українською мовою була найбільш ефективною тоді, коли застосовувалася коротко й цілеспрямовано, у поєднанні з візуальними підказками, моделюванням і чіткими рутинами, узгодженими з принципами GLAD і BeGLAD. Учні позитивно реагували, коли рідна мова використовувалася для уточнення очікувань, зниження емоційної напруги або підтримки розуміння під час переходів. У такі моменти діти охоче поверталися до виконання завдань, взаємодіяли з однолітками та дотримувалися правил класу. У повсякденній практиці використання української мови не замінювало контакт з англійською. Навчання, спілкування між учнями та академічна діяльність залишалися переважно англомовними. Українська мова виконувала роль емоційного й комунікативного містка, допомагаючи дітям зрозуміти ситуацію та відновити відчуття контролю в моменти стресу чи невизначеності. З часом учні демонстрували зростання впевненості у використанні англійської мови, що свідчить про те, що вибіркова підтримка рідною мовою не перешкоджала мовному розвитку.

Ці спостереження також підкреслюють значення усвідомленості та педагогічної навмисності з боку вчителя. Мовна підтримка була найбільш ефективною тоді, коли вона впроваджувалася в структурованому, передбачуваному середовищі та відповідала конкретним потребам учнів. Це підтверджує актуальність інклюзивних підходів GLAD і BeGLAD, які наголошують на зрозумілому мовному вводі, візуальному скелетуванні та емоційній безпеці як базових умовах ефективного навчання багатомовних учнів. Водночас необхідно визнати низку обмежень. Спостереження мають контекстний характер і відображають практику організації освітнього середовища лише однієї початкової школи з унікальним мовним складом. Наявність україномовного персоналу стала можливою лише в останні роки, а реакції учнів відрізнялися залежно від індивідуального досвіду та емоційної готовності. Тому результати не можуть бути узагальнені на всі групи дітей-біженців або всі освітні середовища.

Представлене кейс-дослідження демонструє, що українська мова може виконувати підтримувальну функцію в інклюзивному освітньому середовищі для дітей-біженців молодшого шкільного віку. За умови вибіркового використання та узгодження з принципами GLAD і BeGLAD вона може сприяти емоційній безпеці, кращому розумінню та активній участі учнів у процесі адаптації. Отримані результати свідчать про доцільність гнучких, контекстно чутливих мовних практик як важливого елементу інклюзивної освіти для дітей-біженців, особливо на початкових етапах їхнього входження в нове освітнє середовище.

Список використаних джерел:

1. Колосова О. В., Кронівець Т. А., Хіля А. В. Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2022. Вип. 64. С. 88-96.

2. Комарівська Н.О., Любчак Л.В., Дабіжа Л.П. Культура мовлення і спілкування як складові фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць*. 2023. Випуск 73. С. 63-68.
3. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. К. : Педагогічна думка, 2018. Т. 2. С. 123-134.
4. Ainscow M., Booth T., Dyson A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London : Routledge, 2006. 232.
5. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol : CSIE, 2011.
6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Supporting Inclusive Education for Learners from Diverse Backgrounds*. Odense, 2019. URL : <https://www.european-agency.org> (дата звернення: 15.12.2025).
7. Mastropieri M. A., Scruggs T. E. *The Inclusive Classroom*. 6th ed. Boston : Pearson, 2018.
8. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd ed. Alexandria, VA : ASCD, 2017.
9. UNESCO. *Inclusive Education: Guidelines for Inclusion*. Paris : UNESCO, 2009. URL : <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 12.12.2025).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Любчак Людмила, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Мельничук Даша, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)