

ПЕДАГОГ-ОРГАНІЗАТОР ЯК МОДЕРАТОР ІНКЛЮЗИВНИХ ПРАКТИК: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА НОВІТНІ МОДЕЛІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Олександр СОЛДАТЕНКО 

У статті здійснено комплексний аналіз ролі педагога-організатора як модератора інклюзивних практик у системі позакласної роботи закладу загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України. Розкрито теоретичні засади трансформації професійних функцій педагога-організатора від традиційного організатора масових заходів до фасилітатора соціальної інтеграції, координатора міжособистісної взаємодії та суб'єкта формування безбар'єрного освітнього простору. Обґрунтовано зміст поняття «модерація інклюзивних практик» у позакласній діяльності як процесу керування груповою динамікою, що забезпечує рівноправну участь дітей з різними освітніми потребами, зокрема внутрішньо переміщених осіб та учнів із психоемоційними травмами. Проаналізовано нормативно-правову базу інклюзивної освіти в Україні в період воєнного стану та окреслено її значення для організації безпечного освітнього середовища. Визначено ключові виклики воєнного часу: психологічні бар'єри, пов'язані з ПТСР і підвищеною тривожністю дітей; труднощі дистанційного формату взаємодії; безпекові обмеження, зумовлені необхідністю проведення заходів в укриттях. Представлено новітні моделі позакласної роботи, зокрема арт-терапевтичні підходи, гейміфікацію, цифрову інклюзію та проєктну діяльність «рівний-рівному», що сприяють формуванню культури партнерства та соціальної згуртованості. Окреслено модель повоєнного відновлення соціокультурного середовища школи як безпечного хабу емоційної підтримки та інтеграції, що передбачає міжсекторальну співпрацю громади, сім'ї та громадських організацій. Зроблено висновок про стратегічну роль педагога-організатора як «архітектора» інклюзивного позаурочного простору та ключового чинника стійкості освітньої системи в умовах суспільних трансформацій.

Ключові слова: безбар'єрне середовище; соціальна інтеграція; психоемоційна підтримка; фасилітація; цифрова взаємодія; партнерство громади.

EDUCATIONAL ORGANIZER AS A MODERATOR OF INCLUSIVE PRACTICES: WARTIME CHALLENGES AND INNOVATIVE MODELS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN UKRAINE

Oleksandr SOLDATENKO

The article provides a comprehensive analysis of the role of the educator-organizer as a moderator of inclusive practices within extracurricular activities of general secondary education institutions under martial law and in the context of post-war recovery in Ukraine. The theoretical foundations of transforming the professional functions of the educator-organizer are substantiated, shifting from a traditional event coordinator to a facilitator of social integration, mediator of interpersonal interaction, and key actor in creating a barrier-free educational environment. The concept of “moderation of inclusive practices” in extracurricular activities is defined as a process of managing group dynamics aimed at ensuring equal participation of students with diverse educational needs, including internally displaced children and those affected by psychological trauma. The regulatory framework of inclusive education in Ukraine during wartime is analyzed, emphasizing its importance for maintaining a safe and supportive learning environment. The study identifies major wartime challenges such as psychological barriers related to PTSD and anxiety, difficulties of online engagement for students with special educational needs, and safety constraints requiring activities to be conducted in shelters. Innovative extracurricular models are highlighted, including art-therapy approaches, gamification strategies, digital inclusion tools, and peer-to-peer project initiatives that foster cooperation and social cohesion. The article outlines a model for post-war restoration of the school sociocultural environment as a safe community hub that integrates emotional support, inclusive leisure, and cross-sectoral partnership among schools, families, and civil society organizations. It is concluded that the educator-organizer acts as an “architect” of an inclusive extracurricular space and a crucial contributor to the resilience and sustainable development of the educational system in times of societal transformation.

Keywords: barrier-free environment; social cohesion; emotional resilience; facilitation; digital engagement; community partnership.

Постановка проблеми та її актуальність. У сучасних умовах розвитку української освіти, що характеризуються впровадженням принципів інклюзивності та функціонуванням освітньої системи в умовах воєнного стану, особливої актуальності набуває проблема забезпечення ефективної організації позакласної діяльності, спрямованої на підтримку соціалізації, психологічної стабільності та всебічного розвитку дітей з різними освітніми потребами. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, у якому кожна дитина, незалежно від стану здоров'я чи соціального статусу, має рівний доступ до освітніх і виховних можливостей, що, своєю чергою, зумовлює необхідність трансформації традиційних підходів до організації позакласної роботи та посилення ролі педагогічних працівників як модераторів соціально-педагогічної взаємодії. У контексті воєнних викликів, які супроводжуються психологічними травмами, вимушеним переміщенням дітей та руйнуванням звичного освітнього середовища, позакласна діяльність набуває не лише виховного, а й

реабілітаційного та адаптаційного значення, що визначає нові вимоги до професійної діяльності педагога-організатора (Stepanova & Konoz, 2024).

Актуальність дослідження зумовлюється тим, що педагог-організатор у сучасному закладі освіти все більше виконує функції координатора інклюзивних практик, який забезпечує створення безпечного, толерантного та підтримувального середовища, сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню соціальних компетентностей і психологічної стійкості учнів. В умовах війни значно зростає потреба у впровадженні інноваційних моделей позакласної роботи, які поєднують педагогічну, соціально-психологічну та культурно-просвітницьку діяльність, оскільки саме позакласні заходи сприяють формуванню почуття спільності, зниженню рівня тривожності та підтримці емоційного благополуччя дітей. У цьому контексті педагог-організатор виступає як модератор інклюзивного освітнього середовища, який забезпечує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у шкільне життя та сприяє формуванню інклюзивної культури освітнього закладу (Semenova et al., 2025).

Зв'язок зазначеної проблеми з важливими науковими та практичними завданнями полягає у необхідності розроблення нових підходів до організації позакласної роботи в умовах воєнного часу, що враховують принципи інклюзивності, безпеки, психологічної підтримки та соціальної адаптації учнів. Це передбачає вдосконалення професійної підготовки педагогів-організаторів, впровадження сучасних педагогічних технологій, розвиток партнерської взаємодії між закладом освіти, сім'єю та громадою, а також формування ефективних моделей інклюзивної позакласної діяльності, які відповідають сучасним суспільним викликам. Вирішення цієї проблеми має важливе значення для забезпечення сталого функціонування освітньої системи України, підтримки психосоціального благополуччя дітей та формування інклюзивного освітнього простору навіть в умовах кризових ситуацій, що визначає її значущість як для педагогічної науки, так і для освітньої практики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні зарубіжні та українські науковці, у статтях, що індексуються у Scopus чи Web of Science, розглядали питання інклюзії у позакласній/виховній роботі, участі в ній дітей з особливими освітніми потребами (ООП), ролі педагогічних працівників у сприянні соціальній інтеграції тощо. У 2011 р. М. Булт, О. Вершурен, М. Йонгманс, Е. Ліндемман і М. Кетелаар (Bult et al., 2011), а в 2014 р. Б. Тонкін, Б. Огілві, С. Грінвуд, М. Ло та Д. Анабі (Tonkin et al., 2014) виконали масштабні систематичні огляди літератури з проблеми участі дітей та молоді з різними діагнозами та різного віку саме в позакласних, дозвіллевих заходах.

Результати дослідження Д. Радітья (D. Raditya, 2025) на матеріалі Індонезії свідчать, що позакласна діяльність на основі принципів універсального дизайну – залучення, представництво та дії, самовираження – може зміцнити почуття ідентичності учнів, підтримувати їхній психосоціальний розвиток та сприяти рівним можливостям як для академічних, так і для неакадемічних досягнень у спорті та виконавському мистецтві, зокрема для учнів з інвалідністю. Стан інклюзивного шкільного спорту для молоді з інвалідністю у Сполученому

Королівстві аналізують Л. Шарп, Дж. Коутс та К. Мейсон (Sharpe et al., 2025). М. Кастелларі-Лопес, В. Фігередо-Каноса, Х. Р. Муньос-Муньосі та Л. Ортіс-Хіменес (Castellary-López et al., 2023) на основі опитування 1496 іспанських вчителів проаналізували включення учнів зі специфічними потребами освітньої підтримки, пов'язаними з інвалідністю, до розвитку позакласної діяльності.

Б. Йилдиз (Yildiz, 2022) аналізує, як саме участь в позакласних заходах впливає на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами та зазначає, що активна участь у заходах поза уроками сприяє формуванню почуття приналежності та розвитку комунікативних навичок. М. Гасліп та Н. Террі (Haslip & Terry, 2022) наголошують на важливості планування навчання, а також позакласних заходів таким чином, щоб вони були доступні всім учням від самого початку, а не адаптувалися «нашвидку», та пропонують конкретні підходи до залучення учнів з ООП. Ян Ченчен, Ван Тяньтянь, Сю Цянь (Yang et al., 2025) представляють цілісну структуру (framework) інклюзивної освіти, аналізують сучасні виклики та пропонують моделі, які можна адаптувати для досягнення соціальної стійкості (social sustainability). М. Діас-Боладерас, А. Клавер і Діас та М. Гарсія-Санчес (Díaz-Boladeras et al., 2025) у своїй статті аналізують, як використання роботів може сприяти залученню учнів з особливими освітніми потребами (ООП) до різних видів освітньої діяльності та підтриманню інклюзії. Вони стверджують, що сучасний педагог-організатор не лише модерує соціальну діяльність, але й має вміти впроваджувати «інклюзивні технологічні моделі» (такі як соціальна робототехніка) у позакласній діяльності. Й. Муньос-Мартінес (Muñoz-Martínez, 2021) доводить, що інклюзія успішна лише тоді, коли педагоги працюють не поодиноці, а в системі взаємної підтримки. Для педагога-організатора це означає роль «містка» між учителями, батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

Е. Молчанова та К. Ковтонюк (Molchanova & Kovtoniuk, 2025) аналізують стан інклюзії в українських університетах, виявляючи розрив між законодавчим визнанням стандартів та їхнім практичним впровадженням через інфраструктурні й культурні бар'єри, та пропонують стратегії переходу до реальної доступності вищої освіти. У монографії за редакцією О. Будник і С. Сидоріва (Budnyk & Sydoriv, 2024) особлива увага приділяється розвитку інклюзивної освіти в Україні, зокрема викликам, спричиненим війною, і адаптації освітнього простору до екстремальних умов та порівнюється український досвід із практиками країн ЄС і США для розробки універсальних стратегій інклюзії. І. Грабовець, Л. Калашникова, Л. Черноус (Hrabovets, Kalashnikova & Chernous, 2022) аналізують реальний стан інклюзії в українських школах та наголошують, що інклюзія в Україні потребує не лише формальних змін у законах, а й глибокої трансформації шкільної культури та ставлення суспільства. О. Мартинчук, Т. Скрипник, Н. Софій та Н. Б. Ганссен (Martynchuk et al., 2021) аналізують суперечність між прогресивним законодавством України в галузі інклюзії та реальними труднощами, з якими стикаються школи під час його впровадження. Досліджуються моделі співпраці між вчителями та асистентами, а також роль адміністрації у створенні інклюзивної культури крізь

призму успішних стратегій (зокрема норвезьких), які могли б допомогти подолати існуючу «напругу» в системі. З. Удич, І. Шульга, Л. Чепурна, Л. Руденко та О. Джус (Udych et al., 2024) аналізують, як повномасштабна війна змінила ландшафт інклюзивної освіти, створивши нові безпекові, психологічні, інфраструктурні бар'єри, й акцентують увагу на тому, що інклюзія – це не лише навчання, а й соціальна інтеграція дитини в громаду.

Проблема організації інклюзивної освіти в Україні перебуває у центрі уваги педагогічної науки, зокрема у працях Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, де обґрунтовується необхідність створення безбар'єрного освітнього середовища та адаптації педагогічних підходів до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Значна увага приділяється соціокультурній діяльності педагогів у контексті інклюзивного середовища, де позакласна робота розглядається як ефективний засіб соціальної адаптації та формування інклюзивної культури. Науковці наголошують, що педагог-організатор виконує функцію координатора взаємодії між учнями, педагогічним колективом, батьками та соціальними інституціями, що сприяє створенню цілісної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Водночас дослідники підкреслюють, що позакласна діяльність має значний потенціал для формування емоційної стабільності, розвитку соціальних компетентностей і подолання ізоляції дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема в умовах вимушеного переміщення або психологічної травматизації.

Разом з тим аналіз сучасних наукових джерел показує, що, попри наявність значної кількості досліджень, недостатньо розробленими залишаються питання трансформації ролі педагога-організатора як модератора інклюзивних практик саме в умовах воєнного часу, коли суттєво зростає потреба у психологічній підтримці, соціалізації та реабілітації дітей, які постраждали від війни. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування новітні моделі позакласної роботи, що враховують принципи інклюзивності, травма-інформованого підходу та соціокультурної інтеграції. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження функцій педагога-організатора як модератора інклюзивного середовища, який забезпечує адаптацію позакласної діяльності до сучасних викликів, сприяє формуванню безпечного освітнього простору та забезпечує ефективну інтеграцію дітей у соціокультурне життя громади.

Метою статті є характеристика ролі педагога-організатора як модератора інклюзивних практик у закладах освіти України в умовах воєнного часу та визначення ефективних моделей позакласної соціокультурної діяльності, спрямованих на забезпечення соціалізації, психологічної підтримки й інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та тих, які постраждали внаслідок війни.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні, особливо в період воєнного стану, відбувається переосмислення функцій педагога-організатора, який поступово трансформується з виконавця дозвіллевих заходів у модератора соціальної інтеграції, що забезпечує створення безпечного, підтримувального та інклюзивного соціокультурного середовища

для всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами та тих, хто постраждав від війни. У цьому контексті модерація інклюзивних практик у позакласній діяльності розглядається як цілеспрямований процес координації взаємодії між учнями, педагогами, батьками та фахівцями супроводу, що спрямований на забезпечення рівних можливостей участі, розвитку соціальних компетентностей і формування почуття приналежності до спільноти.

Наприклад, замість традиційного проведення святкового концерту педагога-організатор готує інклюзивний творчий проєкт, у межах якого учні з ООП, внутрішньо переміщені діти та їхні однолітки спільно створюють виставу або мистецький перформанс із розподілом ролей відповідно до можливостей кожного учасника. Іншим прикладом є організація дискусійного клубу «Рівні можливості», де педагог-організатор виступає фасилітатором діалогу, допомагаючи учням висловлювати позиції та знаходити спільні рішення.

Нормативно-правове підґрунтя такої діяльності визначається Законами України «Про освіту» (Про освіту, 2017) та «Про повну загальну середню освіту» (Про повну загальну середню освіту, 2020), а також науковими розробками Національної академії педагогічних наук України, у яких наголошується на необхідності розвитку інклюзивного освітнього середовища, психосоціальної підтримки дітей та впровадження нових моделей позакласної роботи в умовах воєнних викликів.

В умовах воєнного стану інклюзивне виховання в Україні супроводжується низкою суттєвих викликів, серед яких особливе місце посідає психологічний бар'єр, пов'язаний із роботою з дітьми, які пережили травматичні події війни, мають симптоми посттравматичного стресового розладу, підвищену тривожність або втрату відчуття безпеки, що ускладнює їхню соціалізацію та активну участь у позакласній діяльності; відповідно педагог-організатор має застосовувати методи емоційної підтримки, створювати безпечне соціокультурне середовище та сприяти формуванню довіри й позитивної взаємодії. Значних труднощів додає також дистанційний формат організації позакласної роботи, оскільки діти з особливими освітніми потребами часто потребують безпосереднього контакту, індивідуального супроводу та адаптованих форм діяльності, тоді як онлайн-середовище обмежує можливості ефективної комунікації, соціальної інтеграції та залучення до колективної творчої взаємодії. Водночас важливим чинником є безпековий аспект, адже інклюзивні заходи нерідко відбуваються в умовах перебування дітей в укриттях або тимчасово адаптованих приміщеннях, що потребує від педагога-організатора гнучкості, оперативності, використання інноваційних форм роботи та забезпечення психологічно комфортного середовища, яке сприяє збереженню психоемоційного здоров'я дітей та їх повноцінній участі в соціокультурному житті (Прохоренко, 2024).

Прикладами урахування викликів воєнного часу для інклюзивного виховання є конкретні ситуації з практики роботи закладів освіти України: у багатьох школах педагоги-організатори проводять арт-терапевтичні заняття («малюнок безпеки», музичні імпровізації), щоб допомогти дітям із проявами

тривожності або ПТСР відновити емоційну рівновагу після повітряних тривог чи евакуації; у дистанційному форматі застосовуються інтерактивні онлайн-квести, відеозустрічі у малих групах і творчі цифрові проекти, які дозволяють дітям з ООП брати участь у позакласному житті та підтримувати соціальні зв'язки з однолітками; водночас у школах, що працюють в умовах постійної загрози, педагоги організують інклюзивні ігри, бесіди та творчі вправи безпосередньо в укриттях, де діти разом створюють малюнки, співають або виконують командні завдання, що сприяє формуванню відчуття безпеки, взаємопідтримки та соціальної інтеграції навіть у кризових умовах.

Новітні моделі позакласної роботи в інклюзивному освітньому середовищі, які активно впроваджуються в Україні в умовах воєнного часу, базуються на використанні арт-терапевтичних, цифрових і проєктно-орієнтованих підходів, оскільки саме вони сприяють психологічній стабілізації дітей і формуванню безбар'єрної комунікації.

Зокрема колективне малювання, музична терапія та інші мистецькі практики забезпечують емоційне розвантаження, розвиток соціальних навичок і відновлення відчуття безпеки, що є особливо важливим для дітей із травматичним досвідом війни. Наприклад, у позакласному гуртку «Мистецтво без бар'єрів» педагог-організатор пропонує учням створити спільну картину «Моя школа майбутнього», де кожна дитина (у тому числі з ООП або статусом ВПО) малює окремий елемент, що формує відчуття причетності та рівності. Іншим прикладом є музично-терапевтичні заняття, де діти разом грають на простих інструментах (барабан, дзвіночки, металофон), що допомагає дітям із тривожністю або мовленнєвими труднощами виражати емоції без вербального навантаження.

Водночас застосування гейміфікації, інтерактивних платформ, а також AR і VR-технологій підвищує рівень мотивації, сприяє активному залученню учнів із різними освітніми потребами до спільної діяльності та створює умови для персоналізованої взаємодії, оскільки ігрові механізми та цифрові середовища формують доступний і зрозумілий формат участі. Мультимодальні та ігрові середовища сприяють розвитку співпраці та соціальної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, педагог-організатор проводить інклюзивний онлайн-квест у сервісах «Kahoot» або «Wordwall», де всі учні виконують завдання у власному темпі, що дозволяє дітям з особливими освітніми потребами брати участь на рівних умовах; інший приклад – створення цифрової стінгазети або спільної презентації «Моя культура», де кожен учень додає фото, аудіо чи малюнок, що дає можливість дітям із різними формами сприйняття інформації проявити себе. Також у закладах загальної середньої освіти застосовуються платформи «Google Classroom», «LearningApps» та інтерактивні вікторини, які дозволяють дітям з ООП брати участь у позакласних заходах дистанційно або в гібридному форматі (Bauer et al., 2024).

Крім того, важливого значення набуває реалізація проєктної моделі «рівний – рівному», яка передбачає організацію спільних волонтерських, культурних і соціальних ініціатив, у межах яких діти з різними можливостями

виступають рівноправними партнерами, що сприяє формуванню емпатії, соціальної відповідальності та інклюзивної культури взаємодії, а також забезпечує інтеграцію всіх учасників освітнього процесу в єдиний соціокультурний простір, підвищуючи ефективність позакласної роботи та сприяючи стійкості інклюзивної освіти в умовах сучасних суспільних викликів. Наприклад, реалізація волонтерського проєкту «Шкільний простір підтримки», де учні разом (у тому числі діти з інвалідністю або ВПО) створюють куточок відпочинку чи виставку творчих робіт, виконуючи різні ролі відповідно до своїх можливостей. Іншим прикладом є проведення інклюзивного культурного заходу «День талантів», де учні спільно організують виступи, виставки та майстер-класи, виступаючи як партнери, а не як учасники з різним статусом; також ефективною є практика наставництва, коли учень допомагає однокласнику з ООП під час підготовки творчого проєкту, що сприяє формуванню толерантності, емпатії та соціальної інтеграції.

Модель повоєнного відновлення соціокультурного середовища закладу загальної середньої освіти передбачає формування школи як безпечного соціального хабу, у межах якого створюється інклюзивний простір емоційної підтримки, психологічного відновлення та соціальної інтеграції дітей, що постраждали від воєнних дій. Освітнє середовище набуває функцій не лише навчального, а й соціально-терапевтичного центру, що забезпечує доступність позакласної діяльності для всіх учнів незалежно від їхнього психоемоційного стану чи особливих освітніх потреб. Водночас інтеграція інклюзивних практик у стратегію розвитку територіальних громад сприяє формуванню сталих механізмів підтримки дітей через взаємодію освітніх, культурних і соціальних інституцій. Розвиток партнерства між школою, сім'єю та громадськими організаціями створює комплексну систему соціокультурної взаємодії, що забезпечує ефективну реабілітацію, соціалізацію та включення дітей у спільну діяльність, а також сприяє формуванню інклюзивного та безпечного освітнього простору як важливого чинника повоєнного відновлення українського суспільства (ПРООН в Україні, 2024; Future school for Ukraine, n. d.; Приватний ліцей ХАБ СКУЛ, б. д.).

Підсумовуючи, ще раз звернімось до проведеного аналізу наукових праць, який, за нашим переконанням, дає підстави стверджувати, що в сучасному педагогічному дискурсі інклюзивна позакласна діяльність розглядається не лише як форма дозвілєвої активності, а передусім як важливий інструмент соціалізації, розвитку комунікативних компетентностей, формування почуття приналежності та підтримки психоемоційного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами. У проаналізованих дослідженнях акцентовано значення універсального дизайну, завчасного планування доступності, кооперації педагогів і фахівців супроводу, а також використання гнучких моделей взаємодії, що забезпечують рівність участі в освітньому і соціокультурному просторі. У такий спосіб наукові джерела формують теоретичне підґрунтя для розуміння ролі педагога-організатора не лише як виконавця окремих виховних заходів, а

передусім як координатора інклюзивного середовища, здатного поєднувати організаційну, комунікативну, фасилітативну та підтримувальну функції.

Водночас перенесення цих загальних положень у контекст української освіти періоду воєнного стану виявляє низку додаткових обставин, які істотно змінюють зміст і форми позакласної роботи. Якщо в зарубіжних і попередніх вітчизняних студіях інклюзія переважно осмислюється крізь призму доступності, партнерства й соціальної участі, то в умовах війни до цього комплексу завдань додаються безпековий чинник, психологічна травматизація дітей, вимушене переміщення, нестабільність освітнього середовища та обмеження безпосередньої взаємодії. Саме тому діяльність педагога-організатора має набувати травма-інформованого, адаптивного й міжсуб'єктного характеру, а інклюзивні практики – реалізовуватися через такі моделі, які одночасно забезпечують емоційну підтримку, доступність участі, збереження соціальних зв'язків і відновлення відчуття безпеки. Ми переконані, що в цьому контексті арт-терапевтичні, цифрові, проєктні та партнерські формати позакласної роботи постають не як випадковий набір методів, а як педагогічно доцільні механізми відповіді на виклики воєнного часу.

Унаочнення нашої авторської позиції подано в таблиці 1 (Див.).

Таблиця 1

Трансформація функцій педагога-організатора в умовах викликів сьогодення

Сучасний виклик	Форма позакласної роботи, що пропонується	Нові функції педагога-організатора	Провідний очікуваний результат
психоемоційна напруга	арт-терапевтичні практики	фасилітатор і підтримка	емоційна стабілізація
дистанційне навчання	цифрові інтерактивні формати	координатор участі	збереження соціальних зв'язків
варіативність учнівських потреб	проєктна діяльність «рівний – рівному»	модератор взаємодії	соціальна інтеграція

Джерело: авторська розробка

Отже, логіка викладеного дає змогу дійти висновку, що трансформація ролі педагога-організатора в сучасній українській школі зумовлена не лише розвитком інклюзивної освіти як такої, а й потребою в цілісному соціокультурному супроводі дитини в кризових умовах. У цьому вимірі педагог-організатор постає модератором інклюзивних практик, який забезпечує узгодження освітніх, соціальних і психологічних ресурсів закладу освіти, сприяє залученню дітей до спільної діяльності та створює передумови для їхньої успішної інтеграції в шкільну й громадську спільноту. Саме така інтерпретація узгоджує результати аналізу джерел із авторським баченням проблеми та дає

підстави розглядати позакласну діяльність як один із ключових інструментів формування безпечного, безбар'єрного й відновлювального освітнього середовища в Україні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, слід зазначити, що в Україні педагог-організатор у контексті воєнного часу набуває особливої ролі «архітектора» безбар'єрного середовища, створюючи інклюзивні позакласні простори, які поєднують емоційну підтримку, творчість і цифрові технології. Він забезпечує створення умов для інтеграції дітей з різними освітніми потребами у позакласну діяльність, сприяє їхній соціалізації, емоційній стабілізації та розвитку комунікативних компетентностей через використання арт-терапевтичних, проєктних і цифрових методів взаємодії. Це відповідає сучасним підходам інклюзивної педагогіки, у межах яких освітній простір розглядається як середовище підтримки, партнерства та рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Успішність повоєнного відновлення освітньої системи значною мірою залежить від здатності педагогічних працівників поєднувати гуманістичні цінності, інноваційні технології та модераторські компетентності, що забезпечують формування психологічно безпечного, інклюзивного та соціально орієнтованого освітнього середовища.

У перспективі **подальші дослідження** ролі педагога-організатора як модератора інклюзивних практик у позакласній діяльності передбачають вивчення інноваційних форм арт-терапевтичної, проєктної та цифрової взаємодії, а також розроблення методик підготовки педагогів-організаторів до модерації інклюзивного середовища.

**Солдатенко О. Педагог-організатор як модератор інклюзивних практик:
виклики воєнного часу та новітні моделі позакласної роботи в Україні**

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

REFERENCES

- Приватний ліцей ХАБ СКУЛ. (б. д.). *Сучасна освіта для дітей та підлітків. Якісні знання із задоволенням.* HUBSchool. <https://hubschool.com.ua/>
- Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: Експериментальне дослідження. *Особлива дитина: Навчання і виховання*, 116(4), 193–210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
- ПРООН в Україні. (2024, 10 жовтня). *ПРООН запускає Школу універсального дизайну для підтримки інклюзивного відновлення України.* ПРООН в Україні. <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/proon-zapuskaye-shkolu-universalnoho-dyzaynu-dlya-pidtrymky-inklyuzyvnoho-vidnovlennya-ukrayiny>
- Bauer, V., Padovano, T., Gianotti, M., Caslini, G., & Garzotto, F. (2024). MusicTraces: A collaborative music and paint activity for autistic people. *Extended abstracts of the CHI conference on human factors in computing systems*, 1–10. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.06043>
- Budnyk, O. & Sydoriv, S (Eds.). (2024). *The space of inclusive education: Voices from Ukraine and beyond* (Vol. 53). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004688131>
- Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindeman, E., & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1521–1529. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.045>
- Castellary-López, M., Figueredo-Canosa, V., Muñoz-Muñoz, J. R., & Ortiz-Jiménez, L. (2023). Participation of students with special educational needs (SEN) in extracurricular activities in compulsory education. *Education Sciences*, 13(4), Article 383. <https://doi.org/10.3390/educsci13040383>
- Díaz-Boladeras, M., Claver i Díaz, A., & García-Sánchez, M. (2025). Robots for inclusive classrooms: A scoping review. *Universal Access in the Information Society*, 24, 127–151. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01065-z>
- Future school for Ukraine.* (б. д.). Future School for Ukraine. Adaptive project design for building schools across Ukraine. <https://futureschoolforukraine.eu/>
- Haslip, M. J., & Terry, N. (2022). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1327–1331. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01347-w>
- Private Lyceum HUB SCHOOL. (n. d.). *Modern education for children and adolescents. Quality knowledge with pleasure.* HUBSchool. <https://hubschool.com.ua/>
- On Education, Law of Ukraine No. 2145-VIII (2017) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- On Complete General Secondary Education, Law of Ukraine No. 463-IX (2020) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Prokhorenko, L. (2024). Inclusion and accessibility in education for people with special needs in wartime: An experimental study. *Exceptional Child: teaching and upbringing*, 116(4), 193–210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
- UNDP Ukraine. (October 10, 2024). *UNDP launches Universal Design School to drive inclusive recovery in Ukraine.* UNDP Ukraine. <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/proon-zapuskaye-shkolu-universalnoho-dyzaynu-dlya-pidtrymky-inklyuzyvnoho-vidnovlennya-ukrayiny>
- Bauer, V., Padovano, T., Gianotti, M., Caslini, G., & Garzotto, F. (2024). MusicTraces: A collaborative music and paint activity for autistic people. *Extended abstracts of the CHI conference on human factors in computing systems*, 1–10. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.06043>
- Budnyk, O. & Sydoriv, S (Eds.). (2024). *The space of inclusive education: Voices from Ukraine and beyond* (Vol. 53). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004688131>
- Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindeman, E., & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1521–1529. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.045>
- Castellary-López, M., Figueredo-Canosa, V., Muñoz-Muñoz, J. R., & Ortiz-Jiménez, L. (2023). Participation of students with special educational needs (SEN) in extracurricular activities in compulsory education. *Education Sciences*, 13(4), Article 383. <https://doi.org/10.3390/educsci13040383>
- Díaz-Boladeras, M., Claver i Díaz, A., & García-Sánchez, M. (2025). Robots for inclusive classrooms: A scoping review. *Universal Access in the Information Society*, 24, 127–151. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01065-z>
- Future school for Ukraine.* (б. д.). Future School for Ukraine. Adaptive project design for building schools across Ukraine. <https://futureschoolforukraine.eu/>
- Haslip, M. J., & Terry, N. (2022). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1327–1331. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01347-w>

- Hrabovets, I., Kalashnikova, L., & Chernous, L. (2022). Generalization of the issues with implementing inclusive education in Ukraine: Empirical findings from sociological research experience. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 10(3), 13–27. <https://doi.org/10.32919/uesit.2022.03.02>
- Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., & Hanssen, N. B. (2021). Inclusive education in Ukraine – Tension between policy and practice. In N. B. Hanssen, S.-E. Hansén & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion* (p. 148–167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368>
- Molchanova, E., & Kovtoniuk, K. (2025). Advancing inclusive education in Ukrainian higher education: Implementation challenges and future prospects. *Pedagogy and Education Management Review*, 1(19), 35–41. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2025-1-35-41>
- Muñoz-Martínez, Y. (2021). Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning. *Sustainability*, 13(5), Article 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Raditya, D. G. N. (2025). Beyond the classroom: integrating universal design for learning into inclusive extracurricular activities. *Pupil: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2025, 394–395. <https://doi.org/10.20319/ictel.2025.394395>
- Semenova, N., Semenov, O., Nedilskyi, S., Alendar, N., Onyshchuk, I., & Paguta, T. (2025). Preschool education and war: New strategies and challenges for inclusion. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 12(3), 37–51. <https://doi.org/10.15330/jpnu.12.3.37-51>
- Sharpe, L., Coates, J., & Mason, C. (2025). Precarity in inclusive school sport and extracurricular provisions: Stakeholder perspectives. *Sport, Education and Society*, Article 2592083. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2592083>
- Stepanova, T., & Konozy, O. (2024). Inclusive education in the Ukraine under the conditions of marital state: Realities, experience and perspectives. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(6), 99–104. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-99-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-99-104)
- Tonkin, B. L., Ogilvie, B. D., Greenwood, S. A., Law, M. C., & Anaby, D. R. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(4), 226–236. <https://doi.org/10.1177/0008417414550998>
- Udych, Z., Shulha, I., Chepurna, L., Rudenko, L., & Dzhus, O. (2024). Inclusive education in Ukraine: Challenges, conditions and implementation strategies. *Conhecimento & Diversidade*, 16(41), 419–445. <https://doi.org/10.18316/red.v16i41.11506>
- Hrabovets, I., Kalashnikova, L., & Chernous, L. (2022). Generalization of the issues with implementing inclusive education in Ukraine: Empirical findings from sociological research experience. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 10(3), 13–27. <https://doi.org/10.32919/uesit.2022.03.02>
- Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., & Hanssen, N. B. (2021). Inclusive education in Ukraine – Tension between policy and practice. In N. B. Hanssen, S.-E. Hansén & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion* (p. 148–167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368>
- Molchanova, E., & Kovtoniuk, K. (2025). Advancing inclusive education in Ukrainian higher education: Implementation challenges and future prospects. *Pedagogy and Education Management Review*, 1(19), 35–41. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2025-1-35-41>
- Muñoz-Martínez, Y. (2021). Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning. *Sustainability*, 13(5), Article 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Raditya, D. G. N. (2025). Beyond the classroom: integrating universal design for learning into inclusive extracurricular activities. *Pupil: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2025, 394–395. <https://doi.org/10.20319/ictel.2025.394395>
- Semenova, N., Semenov, O., Nedilskyi, S., Alendar, N., Onyshchuk, I., & Paguta, T. (2025). Preschool education and war: New strategies and challenges for inclusion. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 12(3), 37–51. <https://doi.org/10.15330/jpnu.12.3.37-51>
- Sharpe, L., Coates, J., & Mason, C. (2025). Precarity in inclusive school sport and extracurricular provisions: Stakeholder perspectives. *Sport, Education and Society*, Article 2592083. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2592083>
- Stepanova, T., & Konozy, O. (2024). Inclusive education in the Ukraine under the conditions of marital state: Realities, experience and perspectives. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(6), 99–104. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-99-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-99-104)
- Tonkin, B. L., Ogilvie, B. D., Greenwood, S. A., Law, M. C., & Anaby, D. R. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(4), 226–236. <https://doi.org/10.1177/0008417414550998>
- Udych, Z., Shulha, I., Chepurna, L., Rudenko, L., & Dzhus, O. (2024). Inclusive education in Ukraine: Challenges, conditions and implementation strategies. *Conhecimento & Diversidade*, 16(41), 419–445. <https://doi.org/10.18316/red.v16i41.11506>

Солдатенко О. Педагог-організатор як модератор інклюзивних практик: виклики воєнного часу та новітні моделі позакласної роботи в Україні

Yang Chuang, Wang Tianjian & Xiu Qi. (2025). Towards a sustainable future in education: A systematic review and framework for inclusive education. *Sustainability*, 17(9), Article 3837. <https://doi.org/10.3390/su17093837>

Yildiz, B. (2022). The reflections of the inclusive student's active participation in out-of-class school activities on social development. *International Journal of Educational Spectrum*, 4(4), 111–130. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1218292>

Yang Chuang, Wang Tianjian & Xiu Qi. (2025). Towards a sustainable future in education: A systematic review and framework for inclusive education. *Sustainability*, 17(9), Article 3837. <https://doi.org/10.3390/su17093837>

Yildiz, B. (2022). The reflections of the inclusive student's active participation in out-of-class school activities on social development. *International Journal of Educational Spectrum*, 4(4), 111–130. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1218292>

Олександр СОЛДАТЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
Національного університету «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка

м. Чернігів, Україна

Oleksandr SOLDATENKO

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Art
Disciplines; T.H. Shevchenko National
University “Chernihiv Colehium”

Chernihiv, Ukraine.

Цитувати статтю:

АРА

Солдатенко, О. (2025). Педагог-організатор як модератор інклюзивних практик: виклики воєнного часу та новітні моделі позакласної роботи в Україні. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (65), 31–43. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2025.65.03>

ДСТУ 8302:2015

Солдатенко О. Педагог-організатор як модератор інклюзивних практик: виклики воєнного часу та новітні моделі позакласної роботи в Україні. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2025. Вип. 65. С. 31–43. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2025.65.03>

Отримано: 12 серпня 2025 року

Прорецензовано: 16 вересня 2025 року

Прийнято до друку: 23 вересня 2025 року