

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ПРОВАЛЬНА НЕОНІЛА ОЛЕГІВНА

УДК 373.043.2-056.2/.3]:374.011.3-51:005.336.2(043.3)

**РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**



Дисертація є рукописом.

Роботу виконано в Хмельницькому національному університеті, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор
БІДЮК Наталя Михайлівна,
Хмельницький національний університет,
завідувач кафедри іншомовної освіти і
міжкультурної комунікації.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
БІДА Олена Анатоліївна,
Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II,
завідувач кафедри педагогіки, психології,
початкової, дошкільної освіти та
управління закладами освіти;

доктор педагогічних наук, доцент
ПРИМА Дмитро Анатолійович,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, професор кафедри теорії і
методики початкової освіти.

Захист відбудеться 14 березня 2025 року о 13.00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 70.052.05 у Хмельницькому національному університеті, за адресою: зал засідань, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016.

Із дисертацією можна ознайомитися на сайті <https://www.khmnpu.edu.ua> та в науковій бібліотеці Хмельницького національного університету, за адресою: вул. Кам'янецька, 110/1, м. Хмельницький, 29016.

Автореферат розіслано 12 лютого 2025 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Ірина АНДРОЩУК

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Обґрунтування вибору теми. Актуальність дослідження зумовлена потребами імплементації інклюзивних цінностей Нової української школи та професійного стандарту вчителя, що передбачають формування й розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників, яка дає змогу організувати продуктивний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання. Нова українська школа має бути школою для всіх. У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає переорієнтації свідомості суспільства, насамперед педагогічних працівників, а також провадження педагогами професійної діяльності на підставі принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, неупередженості. Для розвитку інклюзивної освіти важливі не лише законодавчі та фінансові механізми, а й формування змін суспільної думки, зокрема позиції професіоналів.

Інклюзивна компетентність учителя стала необхідним компонентом професійної компетентності з 2019 року (постанова КМУ № 800). У професійному стандарті вчителя, що затверджений у 2020 році, чітко окреслено складники інклюзивної компетентності в контексті розділу «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища», а саме: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, з огляду на індивідуальні потреби, можливості, здібності та інтереси кожної дитини; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Сучасний рівень розвитку освіти задає чіткий вектор на розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників.

У сучасних реаліях реформування системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників (вчителя й асистента вчителя) початкової школи, оскільки повноцінне формування їхнього професіоналізму можливе тільки в контексті гуманістичної освіти, основою якої є ставлення до кожної людини як до неповторної особистості, що вільно розвивається у своїх можливостях. Найчастіше саме вчителі початкової школи першими можуть помітити труднощі дитини в контексті навчальної діяльності й актуалізувати питання щодо потреби в додатковій підтримці дитини у формі інклюзивного навчання. Педагог початкової школи виконує провідну особистісно-професійну роль у педагогічному сприянні соціалізації дитини з ООП, що становить основне завдання інклюзивного навчання. Важливою фігурою інклюзивного навчання є асистент учителя – педагогічний працівник, який забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу. Асистент – помічник учителя, що працює з усім класом, до його обов'язків входить участь у розбудові інклюзивного навчання разом з іншими педагогами школи, комунікація з батьками учнів з особливими потребами, спільна з учителем організація освітнього процесу за допомогою засобів дистанційного навчання, забезпечення єдності навчання, виховання та розвитку учнів. Практика інклюзивного навчання доводить, що саме асистент учителя є ключовим фахівцем інклюзивного навчання, тією координаційною ланкою команди психолого-педагогічного супроводу, яка об'єднує всіх фахівців, батьків і громадськість. Він повинен бути здатним виконувати на належному рівні необхідні функції в розбудові інклюзивного середовища, тобто володіти інклюзивною компетентністю, яка має свою специфіку. Проблема своєрідності розвитку інклюзивної компетентності асистентів учителів початкової освіти не поставала предметом спеціального й усебічного наукового пошуку.

З огляду на нові вимоги до педагога в контексті модернізації освіти, суттєву роль у створенні умов для розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи відіграють заклади післядипломної педагогічної освіти. Інклюзивна компетентність нормативно впроваджена порівняно недавно, тому оволодіти інклюзивними знаннями й уміннями вчителі-практики мають змогу здебільшого в умовах неперервної освіти. Завдяки цьому можна подолати розрив між раніше здобутою професійною підготовкою в закладах вищої освіти й вимогами сьогодення.

Підґрунтям дослідницького пошуку послугували ідеї, сформульовані в працях вітчизняних учених із різних проблем інклюзії: концептуальні аспекти інклюзивної освіти (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, В. Синьов, О. Таранченко й інші); психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання (Т. Гребенюк, І. Луценко, В. Кобильченко, А. Обухівська, І. Сасіна й інші); професійна діяльність учителів із дітьми з особливими освітніми потребами (Л. Антонюк, К. Бовкуш, Ю. Бойчук, І. Возняк, І. Демченко, О. Дубасенюк, О. Казачінер, Г. Косарева, Л. Петришин, Т. П'ятакова, І. Романовська, І. Сасіна, О. Семоног, С. Сисоєва, Н. Тамарська, З. Фалинська, Л. Фальковська, В. Хитрюк, М. Чайковський, М. Черняєва, С. Чупахіна та ін.); формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у системі професійної підготовки (О. Біда, І. Гудим, Е. Данілавічюте, Д. Пріма, Л. Прохоренко, Є. Синьова, О. Таранченко, О. Чеботарьова й ін.). Як засвідчує аналіз наукових праць, учені дослідили здебільшого питання підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному класі. Водночас бракує наукових розвідок, присвячених проблемі розвитку інклюзивної компетентності вчителів й іншого педагогічного персоналу інклюзивної освіти (асистент учителя, корекційний педагог, психолог) у системі неперервної освіти.

Результати аналізу наукової літератури, опитування випускників ЗВО, учителів початкової школи дають підстави зафіксувати недостатній рівень знань, умінь, навичок і досвіду педагогів для роботи в інклюзивному класі.

Необхідність вивчення порушеної проблеми аргументована *суперечностями* між: потребами сучасного суспільства в педагогічних працівниках початкової школи з розвинутою інклюзивною компетентністю та недостатньо реалізованим потенціалом закладів післядипломної педагогічної освіти у виконанні цього завдання; об'єктивною потребою педагогічних працівників у розвитку інклюзивної компетентності в умовах неперервної освіти та нерозробленістю науково обґрунтованих педагогічних умов; вимогами сучасних реформаційних процесів Нової української школи до розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників у процесі неперервної освіти та відсутністю його навчально-методичного й технологічного забезпечення.

Отже, реалізація вимог державного професійного стандарту вчителя в умовах трансформації, реформування системи неперервної освіти, недостатня розробленість усіх аспектів порушеної проблематики в педагогічній теорії та практиці, а також необхідність розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана згідно з тематичним планом наукових досліджень Хмельницького національного університету «Психолого-педагогічна система становлення

особистості фахівця» (ДР № 0114U005266), де роль автора полягала в обґрунтуванні розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти. Тема роботи уточнена та затверджена на засіданні вченої ради Хмельницького національного університету (протокол № 6 від 26.12.2024 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти.

Відповідно до мети сформульовано **завдання**:

- 1) виконати теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку інклюзивної компетентності педагогів початкової школи;
- 2) проаналізувати зміст, компонентну структуру та критеріально-рівневу характеристику інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи;
- 3) виявити педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти та експериментально перевірити їхню ефективність; розробити кластерну модель зазначеного процесу;
- 4) підготувати та впровадити в освітню практику закладів післядипломної педагогічної освіти навчально-методичне забезпечення для розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

Об'єкт дослідження – система неперервної освіти педагогічного працівника початкової школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

У ході наукового пошуку використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури, що дало змогу з'ясувати ступінь наукового розроблення порушеної проблеми, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, викласти методичні засади задекларованого питання; *емпіричні* – обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (бесіда, опитування, анкетування, тестування, діагностичні методики, рейтинг, метод аналізу результатів діяльності, експертного оцінювання), що вможливили узагальнення аналітичного матеріалу; педагогічний експеримент (пілотажний, констатувальний, формувальний етапи) для виявлення рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, апробації й доведення ефективності педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти; математичні (ресстрування, ранжування, математичний аналіз), статистичні для статистичного оброблення отриманих результатів; *графічні* для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: виокремлено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти (стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних

працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти; збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи в міжкурсовий період підвищення кваліфікації; забезпечення оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти; активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти), експериментально перевірено їхню ефективність; розроблено кластерну модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що акумулює цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний і результативно-коригувальний кластери; *конкретизовано* компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, рефлексивний), критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний) та рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти (високий, середній, низький); *уточнено* сутність ключових понять дослідження («інклюзія», «інклюзивна компетентність», «неперервна освіта»); *удосконалено* змістове наповнення та психолого-педагогічний супровід розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти; *подальшого розвитку* набули теоретико-методичні й технологічні аспекти розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти на засадах компетентнісного підходу та цифровізації інклюзивної освіти.

Практичне значення одержаних результатів аргументоване розробленням *навчально-методичного посібника* «Інклюзивна компетентність педагога початкової школи», що ознайомлює з основними стратегіями інклюзивного навчання, особливостями освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами та методами роботи з ними; *методичних рекомендацій* «Батьківська скарбничка. Поради батькам дітей з особливими освітніми потребами», де викладено практичні рекомендації та ігрові підходи від відомих експертів із приводу розвитку та виховання дітей з освітніми труднощами; «Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів», що порушує проблеми первинного виявлення дітей з особливими освітніми потребами та оцінювання їхнього розвитку; «Путівник з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами», де схарактеризовано сутність роботи вчителя й асистента вчителя з дітьми різних нозологічних груп, використання ігрових ситуацій для ефективного їх навчання; «Помічник з інклюзивного навчання. Педагогам і батькам для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку», де подано дидактичні ігри та вправи для учнів початкової школи з ООП; *спецкурсу* «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», який спрямовано на окреслення ключових аспектів інклюзивної компетентності педагогічного працівника.

Результати дослідження можуть бути використані під час розроблення (удосконалення) освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів, асистентів учителів початкової школи в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 500a/02-13 від 15.11.2024 р.), Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка № 21/01-13/1575 від 03.12.2024 р.), КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 756/01-16 від 06.12.2024 р.), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 456/1 від 02.12.2024 р.).

Апробація дослідження. Основні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях, конгресах різного рівня: *міжнародні* – IX Міжнародний конгрес «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» (Київ, 2023), II Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (Запоріжжя, 2024), «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення» (Луцьк, 2024), X Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу» (Луцьк, 2024), «Сучасні тенденції початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (Черкаси, 2024); *усеукраїнські* – інтернет-конференція «Імплементация Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи» (Житомир, 2023), інтернет-конференції «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ» (Луцьк, 2023), інтернет-конференції «Психолого-андрагогічний супровід педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища» (Миколаїв, 2023), «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика» (Луцьк, 2024), «Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження» (Луцьк, 2024), науково-практична конференція, присвячена 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу» (Кропивницький, 2024), *науково-практична* інтернет-конференція «Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному освітньому процесі» (Луцьк, 2022), *регіональні* – інтернет-конференція «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки» (Житомир, 2024).

Публікації. Основні положення та результати дослідження представлено в 30 публікаціях: із них 1 навчально-методичний посібник, 4 статті у фахових виданнях України, 1 в журналі, що входить до міжнародних наукометричних баз, та в іноземних наукових періодичних виданнях, 14 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій та 10 в інших виданнях, що додатково відображають результати дослідження.

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів (із висновками до кожного), висновків, списку використаних джерел (258 найменувань, із них 53 іноземною мовою) та 19 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 305 сторінок, зокрема 198 сторінок основного тексту. Робота містить 29 таблиць і 14 рисунків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** аргументовано актуальність задекларованої проблеми, зв'язок із науковими темами; сформульовано мету, завдання; окреслено об'єкт, предмет, методи наукового пошуку; викладено наукову новизну, теоретичне й практичне значення одержаних результатів; подано відомості про впровадження та апробацію результатів наукового пошуку, структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі «**Теоретичні засади розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти**» схарактеризовано інклюзивну компетентність як наукове поняття, з'ясовано сутність, феноменологію та структуру інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, обґрунтовано необхідність ефективної взаємодії педагогічного працівника початкової школи з дітьми із соціоадаптаційними труднощами.

На основі теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування інклюзивної компетентності педагогів початкової школи підсумовано, що інклюзивна компетентність є необхідним складником професійної компетентності вчителя та асистента вчителя початкової школи як передумова їхньої готовності працювати в інклюзивному класі. Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи потрактована як складне соціально-діяльнісне й психолого-педагогічне утворення, інтегративна особистісно-професійна характеристика сучасного педагога, що конкретизована сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують підготовленість до організації освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

Унаслідок аналізу психолого-педагогічної джерельної бази, практичного досвіду в інклюзивній освіті, регулярного професійного спілкування з учителями й асистентами вчителів, досвіду організації навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо інклюзивного навчання в післядипломній освіті, результатів пілотажного дослідження, виокремлено та схарактеризовано компоненти інклюзивної компетентності: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як комплекс суб'єктно детермінованих характеристик педагогічного працівника початкової школи увиразнює його вмотивованість до навчання й виховання всіх учнів в інклюзивному класі та ціннісне позитивне ставлення до свідомої побудови інклюзивного освітнього середовища. *Когнітивний компонент* інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи осмислено з позицій компетентнісного підходу в професійній освіті, що зумовлений переходом від «знаннєвої» парадигми до компетентнісно-діяльнісної, яка спрямована на формування потреби в постійному поповненні й оновленні знань, виробленні та вдосконаленні навичок і вмінь професійної діяльності. Із когнітивним компонентом безпосередньо пов'язаний *діяльнісний компонент* інклюзивної компетентності педагогічного працівника, що передбачає вміння комунікувати з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), планувати й організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з типовим розвитком, сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу, запобігати дезадаптації учнів з ООП і «булінгу» щодо них, створювати в класному колективі сприятливий соціально-психологічний клімат для всіх. *Емоційно-вольовий компонент* інклюзивної компетентності педагогічного працівника окреслює наявність необхідних рис особистості та якостей емоційно-вольової сфери вчителя й асистента вчителя інклюзивного класу початкової школи (емоційний інтелект, педагогічна емпатія, толерантність). *Рефлексивний компонент* інклюзивної компетентності виявляється в умінні аналізувати, адекватно оцінювати, прогнозувати, проєктувати, корегувати освітній процес, а

також у різноманітних джерелах підтримки й оптимізації інклюзивної компетентності педагогічних працівників (учителя й асистента вчителя) початкової школи.

Виявлено та проаналізовано найбільш вразливий аспект інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи – здатність ефективно взаємодіяти з дітьми з ОПП із соціоадаптаційними труднощами. Поняття *«ефективна взаємодія з дітьми з особливими освітніми потребами із соціоадаптаційними труднощами»* схарактеризовано в широкому контексті як процес цілеспрямованого, індивідуалізованого, інтегрованого взаємовпливу між педагогами, батьками, однолітками й дитиною з ООП, що спрямований на створення умов для розвитку її потенціалу, соціалізації та подолання адаптаційних бар'єрів. З'ясовано специфіку особливих освітніх потреб для дитини із соціоадаптаційними труднощами, яка має розлад аутистичного спектра (РАС) як значущий знаннево-практичний аспект інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

Підсумовано, що розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти є динамічним, цілісним, цілеспрямованим, спеціально організованим і керованим процесом розвитку особистісно-професійних характеристик, що конкретизовані сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

У другому розділі **«Організаційно-методичні основи розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти»** обґрунтовано зміст і методику розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти; диференційовано критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний), показники їх вияву, рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи (високий, середній, низький); розроблено кластерну модель і виокремлено педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти.

Для розроблення критеріально-рівневої характеристики інклюзивної компетентності вчителя та асистента вчителя початкової школи проведено пілотажне дослідження, що передбачало з'ясування актуальних питань професійного розвитку педагогічних працівників початкової школи в царині інклюзивної освіти, їхніх потреб щодо розвитку конкретних аспектів інклюзивної компетентності та самооцінювання її сформованості. За результатами пілотажного дослідження, виокремлено п'ять взаємозалежних і зіставлених із виокремленими компонентами критеріїв вияву інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи: *спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний*. Відповідно до розроблених критеріїв і показників, наукових позицій учених, рефлексії власного педагогічного досвіду, дібрано методики дослідження, констатовано три рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти: високий, середній, низький.

Підсумовано, що успішність розв'язання комплексу питань стосовно розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти безпосередньо залежить від комплексу виокремлених педагогічних умов: стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти; збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи в міжкурсовий період підвищення кваліфікації; забезпечення оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти; активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти. Розроблено кластерну модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що акумулює такі кластери: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, результативно-коригувальний*, які об'єднані для реалізації системоутворювальної мети та підлягають взаємодії (рис. 1).

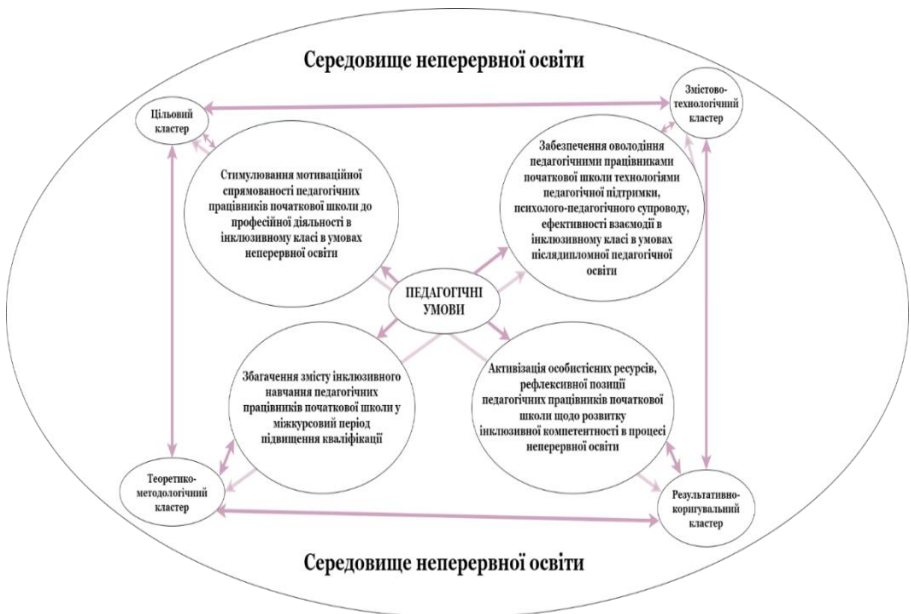


Рис. 1. Кластерна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти

Цільовий кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти розроблено з огляду на операційний підхід до окреслення цілей, які базовані на концепції інклюзивної освіти, що орієнтована на створення доступного й адаптивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. У кластері також представлено завдання різних форм неперервної освіти в дискурсі орієнтованості на суб'єктів освітнього процесу для досягнення очікуваних результатів.

Теоретико-методологічний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти об'єднує важливі в межах дослідження *методологічні підходи* (системний, компетентнісний, акмеологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний, прогностичний), *загальнодидактичні принципи* (науковості, системності й послідовності, доступності, принцип свідомості та активності, зв'язку теорії з практикою, принцип емоційності й об'єктивності), *специфічні наукові принципи*, продиктовані інклюзивною педагогікою (універсального дизайну навчання, педагогічної підтримки, міждисциплінарної взаємодії, адаптації освітнього середовища, індивідуалізації та емоційно-ціннісної взаємодії).

Змістово-технологічний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти містить відповідно змістовий та технологічний конструкти. *Змістовий конструкт* змістово-технологічного кластеру моделі містить теоретичний та практичний аспекти розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника в умовах неперервної освіти. *Теоретичний аспект* представляє спецкурс «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», що спрямовано на з'ясування ключових аспектів інклюзивної компетентності, а саме: державні підходи до організації інклюзивного навчання й нормативно-правове забезпечення; умови забезпечення інклюзивного освітнього середовища; індивідуалізація умов для кожного учня. *Практичний аспект* змістового конструкту змістово-технологічного кластера базований на семінарі-практикумі «Інклюзивна компетентність педагога», охоплює опанування вчителями й асистентами вчителів початкової школи практичних умінь, надання педагогічної підтримки дітям з ООП; навички ефективної взаємодії з дітьми з ООП із соціоадаптаційними труднощами; уміння соціалізувати учнів з ООП, навички командної взаємодії в групі підтримки дитини з ООП, що також реалізоване через участь у прикладних семінарах-практикумах «Інклюзивні технології як умова успішної освіти дітей з особливими освітніми потребами», тренінгу «Розроблення індивідуальної програми розвитку для учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах», семінарі-практикумі «Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». *Технологічний конструкт* змістово-технологічного кластера моделі містить технології, форми й методи вдосконалення інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти.

Результативно-коригувальний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти створює передумови для якісного оцінювання ефективності досягнення мети дослідження та містить компоненти (мотиваційний,

когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний), критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний), показники рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи.

У третьому розділі **«Дослідницько-експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти»** схарактеризовано програму, особливості констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту, оцінювання його результатів, продемонстровано динаміку позитивного впливу обґрунтованих педагогічних умов на розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

Дослідницько-експериментальну роботу проведено на базі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2017 – 2024 рр., що передбачало чотири взаємопов'язані етапи: *підготовчий* (2017 – 2019 рр.), *констатувальний* (2019 – 2021 рр.), *формувальний* (2021 – 2023 рр.), *контрольний* (2024 р.), які ґрунтовані на принципах науковості, системності, об'єктивності. До експерименту залучено 381 особу, із них: 16 викладачів (експертів) і 365 педагогічних працівників початкової школи (191 учитель / 174 асистенти вчителя). Сформовано контрольну (КГ – 179 педагогічних працівників початкової школи, 94 вчителі / 85 асистентів учителя) та експериментальну (ЕГ – 186 педагогічних працівників початкової школи, 97 учитель / 89 асистентів учителів) групи.

Унаслідок констатувальної діагностики розвитку інклюзивної компетентності серед педагогічних працівників початкової школи зафіксовано, що серед учителів 42 респонденти (44,68 %) КГ і 43 респонденти (44,33 %) ЕГ мають низький рівень розвитку інклюзивної компетентності (для асистентів учителя ці показники становлять 36 (42,35 %) у КГ та 38 (42,70 %) в ЕГ); 35 респондентів (37,23 %) КГ і 37 респондентів (38,14 %) ЕГ продемонстрували середній рівень (для асистентів учителя ці показники сягають 35 (41,18 %) у КГ та 36 (40,45 %) в ЕГ). Лише 17 респондентів (17,53 %) КГ і 17 осіб (18,09 %) ЕГ досягли високого рівня (серед асистентів учителя – 14 (16,47 %) у КГ та 15 (16,85 %) в ЕГ) розвитку інклюзивної компетентності.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту доводить необхідність пошуку нових ефективних форм, методів і засобів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. На формувальному етапі педагогічного експерименту перевірено ефективність педагогічних умов, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

Першу педагогічну умову – *стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти* – реалізовано завдяки регулярному проведенню регіональних заходів із залученням різнопрофільних фахівців ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти (РЦПЮ), інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), спеціальних закладів, центрів професійного розвитку

(ЦПР) до віртуального простору центру підтримки інклюзивної освіти, соцмереж («Google», «Classroom», «Microsoft Teams», «Cisco Webex», «Zoom», «Class Dojo», «Classtime», «Viber» та ін.), інформаційно-методичних ресурсів загальнодержавних і світових професійних спільнот, що опікуються інклюзивною освітою. Організовано заходи-зустрічі безпосередньо з особами з особливими освітніми потребами (в інституті працює фахівець із синдромом Дауна, що практикує дистанційні екскурсії до м. Луцьк для слухачів курсів підвищення класифікації). Проведено дистанційний міждисциплінарний захід «Інклюзивні студії» за такими темами: «Соціалізація дітей з ООП в умовах інклюзивного середовища НУШ»; «Вплив психологічної травми на стан здоров'я та функціонування дітей з ООП»; «Аналіз висновків ІРЦ. Складання індивідуальної програми розвитку»; «Стратегії корекції соціоадаптаційних труднощів у дітей з ООП», мотиваційною «родзинкою» яких стали сентенції «Діти з ООП прийшли в цей світ для того, щоб перевірити нас на доброту», «З повагою допомагаючи їм, ми допомагаємо самим собі, створюючи духовний капітал» тощо, притчі «Про тріснутий глечик», «Про рай та пекло», що сприяли підвищенню мотивації й залученню педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти.

Друга педагогічна умова – *збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи в міжкурсовий період підвищення кваліфікації* – упроваджена через авторські спецкурси «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», «Інклюзивні студії», а також тематичне оновлення змісту фахових курсів з проблем інклюзивного навчання, особливостей освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами, методами роботи тощо; технологію скафолдингу у форматі інтерактивного навчання (рольова гра «Як займатися з дитиною з ООП», що моделює процес сортування предметів учнем із 4-м рівнем підтримки, моделювання брейнстормінгу (мозковий штурм), групової дискусії, спільного генерування й ранжування можливих варіантів підказок у напрямку «від неочевидної допомоги до максимальної»); технології проблемного навчання, що дає змогу моделювати різні ситуації, аналізувати можливі стратегії їх розв'язання, вибудовувати індивідуальні підходи, знаходити ефективні підходи до навчання й удосконалювати методи взаємодії з учнями з ООП; супервізії (групові та індивідуальні, зорієнтовані на вдосконалення професійних навичок через системний зворотний зв'язок, моделювання практичних ситуацій та аналіз професійного досвіду), інтервізії (рівноправний обмін досвідом між колегами, що ефективно допомагає педагогам початкової школи, які працюють в інклюзивних класах, справлятися з труднощами в роботі з дітьми з ООП, а також підтримувати емоційний баланс і зменшувати ризики професійного вигорання).

Третя педагогічна умова – *забезпечення оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти* – передбачала розвиток у педагогічних працівників початкової школи здатності вчасно ідентифікувати особливості динаміки в молодших школярів з ООП когнітивних процесів, темпів сприйняття інформації, емоційного стану, рівнів соціальних навичок та розробляти індивідуальні стратегії педагогічної підтримки, що сприяють гармонійному становленню дитини через серію тренінгів («Розроблення індивідуальної програми розвитку»), семінар-тренінг «Інклюзивна

компетентність педагога Нової української школи»), семінари-практикуми («Інклюзивні технології як умова успішної освіти дітей з особливими освітніми потребами», «Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»), що спрямовані на опанування технологій педагогічної підтримки, соціалізації та корекції поведінки дітей з ООП, через роботу з конкретними кейсами, із застосуванням методу групової дискусії, мозкового штурму, моделювання соціальних ситуацій, нейрогімнастичних методів (кінезіологічні нейрохвилінки), інтерактивних ігор («Нестандартна поведінка учня»), методу експертного коучингу (форма професійного наставництва, яка охоплює цілісний процес професійної підтримки, що дає змогу педагогічним працівникам глибше усвідомити свої ролі, покращити методики роботи та сформувані більш ефективну систему взаємодії у форматі SWOT-аналізу або методики «5 Чому», методики коучингових запитань; «робочі групи» з елементами майстер-класів) в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Четверта педагогічна умова – *активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти* – реалізована через тренінг командної взаємодії (для стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «учитель – учитель», «учитель – асистент учителя») у контексті теми «Співучителювання в інклюзивному класі»), метод «Квадратний діалог» (для виявлення й усвідомлення вольових механізмів у професійному спілкуванні учасників рольової гри (учитель, асистент учителя, критик, медіатор), метод «Кейс із трьома варіантами» (для розвитку рефлексивного мислення та адаптивності в спілкуванні з представниками різних освітніх структур на мультидисциплінарних зустрічах), інтерактивну вправу «Горизонтальна взаємодія» (для підвищення рівня взаємопідтримки та довіри), тренінг резиліентності (для активізації емоційного інтелекту за такими аспектами, як самооблізація, саморегуляція, самоконтроль, психологічна стійкість (резиліентність), що охоплював групові дискусії, рольові проби, психогімнастику (релаксація, візуалізація), роботу в парах для відпрацювання навичок подолання стресових ситуацій; проведення «Педагогічних майстерень» на завершення курсів підвищення кваліфікації під час представлення «ситуацій успіху» у роботі з дітьми з ООП у різних формах (есе, презентація, відеоролик (вигляд дитини зі спини) із колективним обговоренням.

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту, підсумовано, що в ЕГ, порівняно з контрольною, виявлено суттєві позитивні зміни в показниках рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Кількість педагогічних працівників початкової школи, які досягли високого рівня розвитку інклюзивної компетентності, у КГ збільшилася лише на 3,18 % (від 18,09 % до 21,27 %) (учителі) та на 3,53 % (від 16,47 % до 20,00 %) (асистенти вчителя), натомість в ЕГ зросло на 17,52 % (від 17,53 % до 35,05 %) (учителі) і 16,86 % (від 16,85 % до 33,71 %) (асистенти вчителя). Чисельність педагогічних працівників початкової школи, які досягли середнього рівня розвитку інклюзивної компетентності, у КГ збільшилася на 3,20 % (від 37,23 % до 40,43 %) (учителі) та 3,53 % (від 41,18 % до 44,71 %) (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 19,59 % (від 38,14 % до 57,73 %) (учителі) і 16,85 % (від 40,45 % до 57,30 %) (асистенти вчителя). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: кількість педагогічних працівників початкової школи, які мають низький рівень розвитку

інклюзивної компетентності, у КГ зменшилася тільки на 6,38 % (від 44,68 % до 38,30 %) (учителі) та на 7,06 % (від 42,35 % до 35,29 %) (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ – зменшилася на 37,11 % (від 44,33 % до 7,22 %) (учителі) і 33,71 % (від 42,70 % до 8,99 %) (асистенти вчителя).

Динаміку змін загального рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка змін загального рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (після експерименту)

Педагогічні працівники	Рівні сформованості	Групи	
		КГ	ЕГ
Учителі	Високий	+3,18	+17,52
	Середній	+3,20	+19,59
	Низький	-6,38	-37,11
Асистенти вчителя	Високий	+3,53	+16,86
	Середній	+3,53	+16,85
	Низький	-7,06	-33,71

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних верифіковано з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 . Результати педагогічного експерименту узагальнено та систематизовано, виконано їх кількісний і якісний аналіз, сформульовано висновки. Отримані результати підтвердили доцільність і результативність запропонованих педагогічних умов та кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника в умовах неперервної освіти, а також засвідчили, що окреслені завдання виконано, поставленої мети досягнуто.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного й експериментального дослідження підтвердило вірогідність провідних положень загальної та часткових гіпотез, засвідчило ефективність розв'язання поставлених завдань і вможливило формулювання висновків.

1. Виконано теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти в педагогічній теорії і практиці. Результат інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи потрактовано як психологічну, теоретичну й практичну кваліфікованість, доцільність педагогічних дій із забезпечення необхідних вимог інклюзивного навчання та розбудови інклюзивного простору в широкому сенсі. Виявлено й проаналізовано найбільш вразливий аспект інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи – здатність ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами із соціоадаптаційними труднощами. Обґрунтовано, що розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової

школи в умовах неперервної освіти є динамічним, цілісним, цілеспрямованим, спеціально організованим і керованим процесом розвитку їхніх особистісно-професійних характеристик, що конкретизовані сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

2. Досліджено зміст, компонентну структуру та критеріально-рівневу характеристику феномену «інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи». Поняття потрактоване як складне соціально-діяльнісне й психолого-педагогічне утворення, інтегративна особистісно-професійна характеристика сучасного педагога, що конкретизоване сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують кваліфікованість до організації продуктивного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання. Виокремлено й описано компоненти інклюзивної компетентності (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, рефлексивний), критерії їх вияву (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний) із показниками, що конкретно й вимірювано відображають параметри досліджуваного феномену.

3. Виявлено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти: стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти; збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи в міжкурсовий період підвищення кваліфікації; забезпечення оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти; активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти.

Унаслідок експериментальної перевірки педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти за результатами формувального етапу педагогічного експерименту, підсумовано, що в ЕГ, порівняно з контрольною, виявлено суттєві позитивні зміни в показниках рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Кількість педагогічних працівників початкової школи, які досягли високого рівня розвитку інклюзивної компетентності, у КГ збільшилася лише на 3,18 % (від 18,09 % до 21,27 %) (учителі) та на 3,53 % (від 16,47 % до 20,00 %) (асистенти вчителя), натомість в ЕГ зросла на 17,52 % (від 17,53 % до 35,05 %) (учителі) і на 16,86 % (від 16,85 % до 33,71 %) (асистенти вчителя). Чисельність педагогічних працівників початкової школи, які досягли середнього рівня розвитку інклюзивної компетентності, у КГ збільшилася на 3,20 % (від 37,23 % до 40,43 %) (учителі) та 3,53 % (від 41,18 % до 44,71 %) (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 19,59 % (від 38,14 % до 57,73 %) (учителі) і на 16,85 % (від 40,45 % до 57,30 %) (асистенти вчителя). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: кількість педагогічних працівників початкової школи, які мають низький

рівень розвитку інклюзивної компетентності, у КГ зменшилася тільки на 6,38 %, (від 44,68 % до 38,30 %) (учителі) та на 7,06 % (від 42,35 % до 35,29 %) (асистенти вчителя), натомість в ЕГ – зменшилася на 37,11 % (від 44,33 % до 7,22 %) (учителі) і на 33,71 % (від 42,70 % до 8,99 %) (асистенти вчителя).

Розроблено кластерну модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що акумулює такі кластери: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, результативно-коригувальний. Вірогідність результатів проведеного педагогічного експерименту верифіковано за допомогою критерію Пірсона, розрахунки якого підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти.

4. Підготовлено й упроваджено в освітню практику закладів післядипломної педагогічної освіти навчально-методичне забезпечення для розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що охоплює матеріали навчально-методичного посібника «Інклюзивна компетентність педагога початкової школи», який ознайомлює з основними стратегіями інклюзивного навчання, особливостями освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами, методами роботи з ними; методичні рекомендації «Батьківська скарбничка. Поради батькам дітей з особливими освітніми потребами», де викладено практичні рекомендації й ігрові підходи від відомих експертів для розвитку та виховання дітей з освітніми труднощами; «Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів», що порушує проблеми первинного виявлення дітей з ОПП та оцінювання їхнього розвитку; «Путівник з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами», де з'ясовано сутність роботи вчителя й асистента вчителя з дітьми різних нозологічних груп, використання ігрових ситуацій для ефективного навчання; «Помічник з інклюзивного навчання. Педагогам і батькам для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку», де подано дидактичні ігри та вправи для учнів початкової школи з ООП; спецкурс «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», що спрямовано на з'ясування ключових аспектів інклюзивної компетентності педагогічного працівника.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок спонукають до розроблення змісту, форм, методів, інноваційних технологій розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти, з огляду на сучасні виклики, вітчизняні та світові тенденції інклюзивної освіти.

Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації

Навчально-методичний посібник

1. Войтович, Н. О. (2016). *Інклюзивна компетентність педагога початкової школи*. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

**Статті у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз,
та в іноземних наукових періодичних виданнях**

2. Провальна, Н. О. (2023). Соціоадаптаційні труднощі у дітей з особливими освітніми потребами у молодшому шкільному віці. *Area Nauki, ISSN 2544-1035, 2 (11), 112-121.*

Статті у фахових наукових виданнях України

3. Провальна, Н. О. (2023). Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як наукова проблема. *Наукові записки. (Серія Педагогічні науки), 7, 134-139.*

4. Провальна, Н. О. (2024). Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи: структурно-компонентна характеристика. *Збірка наукових праць Наукові записки. (Серія «Педагогічні науки»), 216, 246-252.*

5. Провальна, Н. О. (2024). Психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи. *Наукові записки. (Серія Педагогічні науки), 10, 168-172.*

6. Провальна, Н. О. (2024). Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи: забезпечення інклюзивного освітнього середовища. *Acta Paedagogica Volynienses, 5.*

Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Провальна, Н. О. (2022). *Педагогічна підтримка дітей, які мають розлад аутистичного спектру (РАС) як складова інклюзивної компетентності педагога.* Матеріали XII науково-практичної інтернет-конференції «Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному освітньому процесі». Луцьк.

8. Провальна, Н. О. (2023). *Формування інклюзивної компетентності вчителя НУШ в умовах неперервної освіти.* Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Імплементация Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи». Житомир.

9. Провальна, Н. О. (2023). *Модель формування інклюзивної компетентності вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти.* Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Психолого-андрагогічний супровід педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища». Миколаїв.

10. Провальна, Н. О. (2023). *Здатність учителя до педагогічної підтримки дітей з ООП.* Матеріали Всеукраїнської інтернет-конференції «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ». Луцьк.

11. Провальна, Н. О. (2023). *Ефективна взаємодія вчителя початкової школи з дітьми, які мають соціоадаптаційні труднощі в умовах воєнного часу.* Матеріали IX Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими освітніми потребами». Київ.

12. Провальна, Н. О. (2024). *Здатність до педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами як аспект інклюзивної компетентності педагогічного працівника НУШ.* Матеріали науково-практичної конференції «Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти». Дніпро.

13. Провальна, Н. О. (2024). *Розвиток інклюзивної компетентності педагогів НУШ в умовах неперервної освіти.* Матеріали Всеукраїнської інтернет-конференції «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика». Луцьк.

14. Провальна, Н. О. (2024). *Інклюзивна компетентність керівника закладу освіти*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження». Луцьк.

15. Провальна, Н. О. (2024). *Інклюзивна компетентність: створення ефективного освітнього середовища*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення». Запоріжжя.

16. Провальна, Н. О. (2024). *Здатність до педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами як аспект інклюзивної компетентності педагога*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу». Кропивницький.

17. Провальна, Н. О. (2024). *Стратегії роботи педагогів початкової школи з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають труднощі поведінки*. Матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки». Житомир.

18. Провальна, Н. О. (2024). *Інклюзивна компетентність: самооцінка педагогів початкової школи*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення». Луцьк.

19. Провальна, Н. О. (2024). *Інклюзивна компетентність педагога: робота з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають соціоадаптаційні труднощі*. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу». Луцьк.

20. Провальна, Н. О. (2024). *Підготовка педагогічних працівників початкової школи до роботи з дітьми з розладом аутистичного спектра (РАС)*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції». Черкаси.

Праці, що додатково відображають результати дослідження

21. Войтович, Н. О. (2013). Вчителю початкової школи про роботу з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук*, 1, 65–68.

22. Войтович, Н. О. (2014). *Батьківська скарбничка. Поради батькам дітей з особливими освітніми потребами*. Методична розробка. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

23. Войтович Н. О. (2015). *Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів*. Методичні рекомендації. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

24. Войтович Н. О. (2017). *Путівник з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами*. Методичні рекомендації. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

25. Войтович Н. О. (2018). *Помічник з інклюзивного навчання. Педагогам і батькам для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку*. Методичні рекомендації. Волинська обласна психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

26. Провальна, Н. О. (2022). Психологічна готовність фахівців інклюзивної освіти до роботи з дітьми з розладом аутистичного спектру (РАС). *Психологічні перспективи*, 40, 149–166.

27. Провальна, Н. О. (2022). Поведінкові труднощі у дітей з розладами аутистичного спектра в молодшому шкільному віці. *Педагогічний пошук*, 3, 34-39.

28. Провальна, Н. О. (2023). Розвиток інклюзивної компетентності працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. *Педагогічний пошук*, 3, 24-28.

29. Провальна, Н. О. (2024). Застосування методики Connors-3 для діагностики соціоадаптаційних труднощів у дітей з ООП. *Педагогічний пошук*, 3, 55-59.

30. Провальна, Н. О. (2024). Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: *освітня програма семінару-практикуму*. Луцьк: ВІППО.

АНОТАЦІЇ

Провальна Н. О. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Хмельницький національний університет, Міністерство освіти і науки України, Хмельницький, 2025.

У роботі представлено результати теоретико-експериментального дослідження, присвяченого питанню розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Характеризовано стан опрацювання проблеми розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти у вітчизняній педагогічній теорії й практиці, проаналізовано зміст і структуру інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, критерії та рівні її розвитку. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти. Підготовлено та впроваджено в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти навчально-методичне забезпечення для розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Інклюзивну компетентність педагогічного працівника початкової школи потрактовано як складне соціально-діяльнісне й психолого-педагогічне утворення, інтегративну особистісно-професійну характеристику сучасного педагога, що конкретизоване сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують підготовленість до організації продуктивного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання. Із позицій структурно-компонентного аналізу укладено компоненти інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний. Для оцінювання розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи диференційовано такі критерії: спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний, що корелюють із виокремленими компонентами.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників, наукових позицій учених, дібрано методики дослідження, констатовано три рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти: високий, середній, низький.

У дисертації вперше виявлено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти: стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти; збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи в міжкурсний період підвищення кваліфікації; забезпечення оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти; активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти. Експериментально перевірено ефективність їх запровадження. Розроблено кластерну модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що акумулює такі кластери: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, результативно-коригувальний*. Отримані результати підтвердили доцільність і результативність запропонованих педагогічних умов та кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, а також засвідчили, що окреслені завдання виконано, поставленої мети досягнуто.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивне навчання, інклюзивне середовище, неперервна освіта, педагогічний працівник початкової школи, педагогічна підтримка, психолого-педагогічний супровід, педагогічні умови, кластерна модель.

Provalna N. O. Development of Inclusive Competence of a Primary School Teacher in the Context of Lifelong Education. – A qualification research paper in manuscript form.

Thesis for a Candidate's Degree in Pedagogical Sciences. Speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi, 2025.

This dissertation presents the results of a theoretical and experimental study on the development of inclusive competence among primary school teachers in the context of lifelong education. The research examines the state of the problem in Ukrainian pedagogical theory and practice, characterizes the content and structure of inclusive competence, determines criteria and levels of its development, and theoretically substantiates and experimentally verifies the effectiveness of pedagogical conditions for fostering inclusive competence in lifelong education. The study also develops and implements educational and methodological support for post-graduate pedagogical education institutions.

Inclusive competence is conceptualized as a complex socio-activity-based and psycho-pedagogical construct, an integrative personal and professional characteristic of a modern teacher, reflected in motivation, specialized knowledge, skills, social and

psychological abilities necessary for organizing a quality educational process for all students in an inclusive setting.

From the perspective of structural-component analysis, the dissertation identifies five components of inclusive competence: motivational, cognitive, activity-based, emotional-volitional, and reflexive. To assess its development, the following criteria are differentiated: motivational-value, cognitive-orientational, procedural-operational, personal-empathic, and evaluative-prognostic, which correlate with the defined components. Based on these criteria and scientific perspectives, research methodologies are selected, and three levels of inclusive competence development are determined: high, medium, and low.

For the first time, the dissertation defines and justifies pedagogical conditions for developing inclusive competence in lifelong education:

Stimulating primary school teachers' motivation for professional activity in an inclusive classroom; Enhancing the content of inclusive teacher training during inter-course qualification improvement periods; Mastering pedagogical support technologies, psycho-pedagogical guidance, and effective interaction strategies in an inclusive classroom within post-graduate education; Activating personal resources and a reflective position of teachers regarding their professional growth in inclusive education.

The effectiveness of these conditions is experimentally verified. Additionally, a cluster model of inclusive competence development is designed, incorporating target, theoretical-methodological, content-technological, and result-corrective clusters. The results confirm the feasibility and effectiveness of the proposed pedagogical conditions and model, demonstrating that the research objectives have been achieved.

Keywords: inclusive competence, inclusive education, inclusive environment, lifelong education, primary school teacher, pedagogical support, psycho-pedagogical guidance.

Підписано до друку 11.02.2025.
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 0,9.
Наклад 100 прим. Замовлення № 1102025.
Віддруковано з оригінал-макета замовника.
Друк ФОП Паляниця В. А.
м. Тернопіль, вул. Б. Хмельницького, 9а, оф. 38.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК №4870 від 20.03.2015 р.