

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПРОВАЛЬНА НЕОНІЛА ОЛЕГІВНА

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

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

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів має посилання на відповідне джерело



Н. О. Провальна

Науковий керівник

Бідюк Наталя Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор

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 та методика професійної освіти», Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2025.

На основі здійсненого теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування інклюзивної компетентності педагогів початкової школи та результатів пілотажного дослідження встановлено, що інклюзивна компетентність є необхідною складовою професійної компетентності вчителя та асистента вчителя початкової школи як передумова їхньої готовності працювати в інклюзивному класі. «Інклюзивна компетентність педагогічних працівників початкової школи» потрактована як складне соціально-діяльнісне і психолого-педагогічне утворення, інтегративна особистісно-професійна характеристика сучасного педагога, що конкретизується сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують його підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

Відмічено, що інклюзивна компетентність як складне багатокомпонентне та різноаспектне утворення, яке містить особистісні й фахові, змістові й технологічні можливості-здатності педагога все ж більшою мірою зумовлюється особистісною складовою, оскільки вразливій категорії дітей з особливими освітніми потребами притаманна висока сензитивність, надчутливість та вибірковість у мінімальних симпатіях стосовно дорослих, що зумовлює важливість чинника людяності у вчителя та асистента вчителя інклюзивних класів.

Уточнено важливий аспект сутності феномену інклюзивної компетентності – її функцію як забезпечення якісного освітнього процесу для

всіх учнів в умовах інклюзивного навчання. Усі важливі складові освітнього процесу, такі як викладання, навчання й оцінювання, мають свою специфіку в інклюзивному класі. Функція інклюзивної компетентності вчителя та асистента вчителя початкової школи покликана компенсувати цю специфіку, щоб забезпечувати якість освітнього процесу для всіх без винятку учнів.

Визначено результат інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як психологічна, теоретична й практична кваліфікованість щодо забезпечення необхідних вимог інклюзивного навчання й розбудови інклюзивного простору у широкому сенсі. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної джерельної бази, практичного досвіду в інклюзивній освіті, регулярного професійного спілкування з учителями й асистентами вчителів, досвіду організації й проведення навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо інклюзивного навчання у післядипломній освіті та результати пілотажного дослідження, виділено й схарактеризовано компоненти інклюзивної компетентності: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний та рефлексивний із визначенням критеріїв їх аналізу та показників, що конкретно й вимірювано відображають її параметри.

Виявлено й проаналізовано найбільш вразливий аспект інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи – здатність ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами зі соціоадаптаційними труднощами. За сучасними нормативними документами, що регулюють інклюзивне навчання в Україні, поведінкові проблеми дітей, яким складно пристосуватись до середовища закладу освіти кваліфікуються як соціоадаптаційні труднощі, які можуть проявлятися у стійкому дефіциті соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також у небажаних поведінці.

Зафіксовано, що подолання соціоадаптаційних труднощів дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти є найбільш складним аспектом організації освітнього процесу в інклюзивному навчанні.

Поняття «*ефективна взаємодія з дітьми з особливими освітніми потребами зі соціоадаптаційними труднощами*» схарактеризовано у дослідженні у широкому контексті як процес цілеспрямованого, індивідуалізованого та інтегрованого взаємовпливу між педагогами, батьками, однолітками та дитиною з ООП, який спрямований на створення умов для розвитку її потенціалу, соціалізації та подолання адаптаційних бар'єрів.

Визначено специфіку особливих освітніх потреб для дитини зі 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 їх особистісно-професійних характеристик, що конкретизуються сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують його підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання*. Це зумовлює необхідність обґрунтування організаційно-методичних засад досліджуваного процесу.

Для обґрунтування змісту і методики дослідження, розроблення критеріально-рівневої характеристики інклюзивної компетентності вчителя та асистента вчителя початкової школи проведено пілотажне дослідження, що передбачало виявлення актуальних питань професійного розвитку педагогічних працівників початкової школи в царині інклюзивної освіти, їхніх потреб щодо розвитку конкретних аспектів інклюзивної компетентності та самооцінки її сформованості. За результатами пілотажного дослідження виокремлено п'ять взаємозалежних і співвідносних 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, з огляду на наукові позиції вчених, дібрано методики дослідження, констатовано три рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти: високий, середній, низький.

Узагальнено, 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 у 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.

Спроектовано кластерну модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що акумулює такі кластери: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний та результативно-коригувальний*, які є взаємокорелюючими та об'єднаними задля реалізації системоутворюючої мети.

Цільовий кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти розроблено з урахуванням операційного підходу до визначення цілей, що базуються на концепції інклюзивної освіти, яка орієнтована на створення доступного та адаптивного освітнього середовища для дітей з особливими

освітніми потребами. У ньому також представлено завдання різних форм неперервної освіти у дискурсі орієнтованості на суб'єктів освітнього процесу з метою досягнення очікуваних результатів.

Теоретико-методологічний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти об'єднує важливі в рамках дослідження *методологічні підходи* (системний, компетентнісний, акмеологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний та прогностичний), *загальнодидактичні принципи* (науковості, системності й послідовності, доступності, принцип свідомості й активності, зв'язку теорії з практикою, принцип емоційності та об'єктивності) та *специфічні наукові принципи*, диктовані 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* включає спецкурс «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», який спрямовано на розкриття ключових аспектів інклюзивної компетентності, зокрема: 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 кластеру базується на семінарі-практикумі «Інклюзивна компетентність педагога» й охоплює набуття вчителями та асистентами учителів початкової школи практичних умінь, надавати педагогічну підтримку дітям з ООП; навички ефективної взаємодії з дітьми

з ООП зі соціоадаптаційними труднощами; вміння соціалізувати учнів з ООП, навички командної взаємодії у групі психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, що також реалізуються 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» та семінару-практикуму «Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». *Технологічний конструкт* змістово-технологічного кластеру моделі містить технології, форми та 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 якісної оцінки ефективності досягнення мети дослідження та містить компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний), критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний та оцінно-прогностичний) та показники рівня розвитку інклюзивної компетентності компетентності педагогічних працівників початкової школи.

Дослідницько-експериментальна робота проведена 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 2021–2024 рр., включала 4 взаємопов'язані етапи: *підготовчий етап* (2021 р.), *констатувальний етап* експерименту (2022–2023 рр.), *формувальний етап* експерименту (2022–2023 рр.) та *контрольний* (2024 р.), які ґрунтувалися на принципах науковості, системності,

об'єктивності. До експерименту залучено 381 особу, з них: 16 викладачів (експертів) та 365 педагогічних працівників початкової школи (191 вчитель /174 асистенти вчителя), з яких були сформовані контрольна (КГ – 179 педагогічних працівників початкової школи, 94 вчителя / 85 асистентів учителя) та експериментальна (ЕГ – 186 педагогічних працівників початкової школи, 97 вчителів / 89 асистентів учителів) групи. У результаті констатувальної діагностики розвитку інклюзивної компетентності серед педагогічних працівників початкової школи зафіксовано, що серед учителів 42 респонденти (44,68 %) КГ та 43 респонденти (44,33 %) ЕГ мають низький рівень сформованості інклюзивної компетентності (для асистентів вчителя ці показники відповідно 36 (42,35%) – КГ та 38 (42,70%) – ЕГ); 35 респондентів (37,23 %) КГ та 37 респондентів (38,14 %) ЕГ виявили середній рівень (для асистентів учителя ці показники відповідно 35 (41,18%) – КГ та 36 (40,45%) – ЕГ); і лише 17 респондентів (17,53 %) КГ та 17 респондентів (18,09 %) ЕГ досягли високого рівня (для асистентів учителя ці показники відповідно 14 (16,47%) – КГ та 15 (16,85%) – ЕГ) розвитку інклюзивної компетентності.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту вказує на 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 (РЦПО), інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), спеціальних закладів,

центрів професійного розвитку (ЦПР) до віртуального простору центру підтримки інклюзивної освіти, відповідних соцмереж (Google, Classroom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Zoom, Class Dojo, Classtime, Viber та інші) та інформаційно-методичних ресурсів загальнодержавних й світових професійних спільнот, що опікуються інклюзивною освітою; через організацію заходів-зустрічей із залученням безпосередньо осіб з особливими освітніми потребами (в інституті працює фахівець із синдромом Дауна, який практикує проведення дистанційних екскурсій у м. Луцьк для слухачів курсів підвищення класифікації), долученню до дистанційного міждисциплінарного заходу «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», мотивуючою «родзинкою» яких були сентенції «Діти з ООП прийшли у 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 ціннісно-емоційно-мотиваційному залученню педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти.

Друга педагогічна умова – *збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації* – впроваджена через 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, модерування брейнстормінгу (мозговий штурм), групової дискусії, спільного генерування й рангування можливих варіантів підказок у напрямку «від неявної допомоги до максимальної»); технології проблемного навчання, що дозволяє моделювати різні ситуації, аналізувати можливі стратегії їх вирішення та вибудовувати індивідуальні підходи, знаходити ефективні

підходи до навчання та вдосконалювати методи взаємодії з учнями з ОПП; дистанційного навчання («Інклюзивні студії»), супервізії (групові та індивідуальні, націлені 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 дозволяє підтримувати емоційний баланс та зменшити ризики професійного вигорання); спецкурс «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи».

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 розвитку у молодших школярів з ОПП когнітивних процесів, темпів сприйняття інформації, емоційного стану, рівнів соціальних навичок та розробляти індивідуальні стратегії педагогічної підтримки, що сприяють гармонійному розвитку дитини через серію тренінгів («Розроблення індивідуальної програми розвитку», семінар-тренінг «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи») та семінарів-практикумів («Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», «Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»), спрямованих на оволодіння технологіями 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 нейрохвилинки), інтерактивних ігор («Нестандартна поведінка учня»), методу експертного коучингу (форма професійного наставництва, яка охоплює цілісний процес професійної підтримки, що

дозволяє педагогічним працівникам глибше усвідомити свої ролі, покращити методики роботи та сформувавши 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 у підсистемах «вчитель-вчитель», «вчитель-асистент вчителя» в контексті теми «Співучителювання в інклюзивному класі»), метод «Квадратний діалог» (для виявлення й усвідомлення вольових механізмів у професійному спілкуванні учасників рольової гри (вчитель, асистент учителя, критик, медіатор), метод «Кейс з трьома варіантами» (для розвитку рефлексивного мислення та адаптивності у спілкуванні з представниками різних освітніх структур на мультидисциплінарних зустрічах), інтерактивна вправа «Горизонтальна взаємодія» (для підвищення рівня взаємопідтримки та довіри), тренінг резилієнтності (для активізації емоційного інтелекту, у таких його аспектах, як самооблізація, саморегуляція та самоконтроль, психологічна стійкість (резилієнтність), що включав групові дискусії, рольові проби, психогімнастику (релаксація, візуалізація), роботу в парах для відпрацювання навичок подолання стресових ситуацій; проведення «Педагогічних майстерень» на завершення курсів підвищення кваліфікації при представленні «ситуацій успіху» в 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 експериментальній групі, 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 в КГ збільшилася лише на 3,18% (від 18,09% до 21,27%) (вчителі) та 3,53% (від 16,47% до 20,00%) (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ збільшилася на 17,52% (від 17,53% до 35,05%) (вчителі) та 16,86% (від 16,85% до 33,71%) (асистенти вчителя). Кількість педагогічних працівників початкової школи, які досягли середнього рівня розвитку інклюзивної компетентності в КГ збільшилася на 3,20% (від 37,23% до 40,43%) (вчителі) та 3,53% (від 41,18% до 44,71%) (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 19,59% (від 38,14% до 57,73%) (вчителі) та 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 в КГ зменшилася тільки на 6,38%, (від 44,68% до 38,30%) (вчителі) та 7,06% (від 42,35% до 35,29%) (асистенти вчителя), в той час як в ЕГ – зменшилася на 37,11% (від 44,33% до 7,22%) (вчителі) та 33,71% (від 42,70% до 8,99%) (асистенти вчителя).

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних верифіковано з використанням непараметричного критерію Пірсона. Результати педагогічного експерименту узагальнено й систематизовано, виконано їх кількісний і якісний аналіз, сформульовано висновки. Отримані результати підтвердили доцільність та результативність запропонованих педагогічних умов і моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника 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.

**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 фахових наукових виданнях України, що входять до
міжнародних наукометричних баз**

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

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

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

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

Статті

в іноземних наукових періодичних виданнях

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

**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 б). *Формування інклюзивної компетентності вчителя НУШ в умовах неперервної освіти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Імплементція Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи». Житомир.

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

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

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

19. Провальна, Н. О. (2024 k). *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 1). *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*. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

23. Войтович Н. О. (2015). *Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів*. 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*. 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*. Волинська обласна психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

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

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

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

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

30. Провальна, Н. О. (2024 n). Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: *освітня програма семінару-практикуму*. Луцьк: ВІППО, 9 с.

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.

A theoretical analysis of national and international psychological and pedagogical literature on the formation of inclusive competence, along with the

results of a pilot study, has confirmed that inclusive competence is an essential component of the professional competence of both primary school teachers and teacher assistants. It serves as a prerequisite for their readiness to work effectively in inclusive classrooms.

The concept of "inclusive competence of primary school teachers" is defined as a complex socio-activity-based and psychological-pedagogical construct, an integrative personal and professional characteristic of a modern educator. This competence is reflected in a well-developed motivational framework, a comprehensive set of professional knowledge, skills, and social-psychological abilities that enable teachers to organize a high-quality educational process for all students in an inclusive learning environment.

The study highlights that inclusive competence, as a multifaceted and multidimensional construct, encompasses both personal and professional components, as well as content-related and technological aspects. However, the personal dimension is particularly significant. Given that children with special educational needs are often highly sensitive, emotionally perceptive, and selective in their social interactions, the humanistic qualities of teachers and teacher assistants in inclusive classrooms play a crucial role in fostering a supportive learning environment.

An important aspect of the essence of the phenomenon of inclusive competence has been clarified - its function as ensuring a high-quality educational process for all students in an inclusive learning environment. All key components of the educational process, such as teaching, learning, and assessment, have their own specific characteristics in an inclusive classroom. The function of inclusive competence in primary school teachers and teacher assistants is to compensate for these specificities to ensure the quality of the educational process for all students without exception.

The result of the inclusive competence of a primary school teacher has been defined as a psychological, theoretical, and practical readiness to meet the

necessary requirements of inclusive education and to contribute to the development of an inclusive environment in a broader sense.

Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, practical experience in inclusive education, regular professional communication with teachers and teacher assistants, experience in organizing and conducting training for professional development courses on inclusive education in postgraduate education, and the results of a pilot study, the key components of inclusive competence have been identified and characterized: motivational, cognitive, emotional-volitional, activity-based, and reflective. Criteria for their analysis and measurable indicators that concretely reflect the parameters of inclusive competence have also been determined.

The most vulnerable aspect of inclusive competence in primary school teachers - the ability to effectively interact with children with special educational needs who face socio-adaptive difficulties - has been identified and analyzed.

According to modern regulatory documents governing inclusive education in Ukraine, behavioral difficulties in children who struggle to adapt to the educational environment are classified as socio-adaptive difficulties. These may manifest in persistent deficits in social communication and interaction, as well as in undesirable behaviors.

It has been recorded that overcoming the socio-adaptive difficulties of children with special educational needs in an educational institution remains one of the most complex aspects of organizing the educational process in an inclusive learning environment.

The concept of “*effective interaction with children with special educational needs facing socio-adaptive difficulties*” is interpreted in this study in a broad context as a process of purposeful, individualized, and integrated mutual influence among educators, parents, peers, and the child with special educational needs. This interaction aims to create conditions for the child's potential development, socialization, and overcoming of adaptive barriers.

The specific nature of the special educational needs of children with socio-adaptive difficulties, particularly those with Autism Spectrum Disorder (ASD), has been identified as a significant knowledge-based and practical aspect of the inclusive competence of a primary school teacher.

It has been concluded that the development of the inclusive competence of primary school teachers within the framework of lifelong education is a dynamic, holistic, goal-oriented, specially organized, and managed process aimed at developing their personal and professional characteristics. This development is concretized through a well-formed motivation, a set of professional knowledge, skills, abilities, and socio-psychological competencies, all of which determine their preparedness to organize a high-quality educational process for all students in an inclusive learning environment. This necessitates the justification of organizational and methodological principles of the studied process.

To substantiate the content and methodology of the research, as well as to develop the criterion-level characteristics of inclusive competence for primary school teachers and teacher assistants, a pilot study was conducted. This study aimed to identify current issues in the professional development of primary school teachers in the field of inclusive education, their needs regarding the development of specific aspects of inclusive competence, and self-assessment of their level of competence.

Based on the results of the pilot study, five interrelated criteria corresponding to the identified components of inclusive competence have been distinguished: Motivational-value-based criterion; Cognitive-orientational criterion; Procedural-operational criterion; Personal-empathic criterion; Evaluative-prognostic criterion.

According to the developed criteria and indicators, and taking into account the scientific positions of researchers, appropriate research methods were selected. Three levels of development of inclusive competence in primary school teachers within lifelong education were established: high, medium, and low. In summary, the success of solving the complex issues related to the development of inclusive competence of primary school teachers in the process of continuous education

directly depends on a set of identified pedagogical conditions: stimulating the motivational orientation of primary school teachers towards professional activity in an inclusive classroom in the context of continuous education; enriching the content of inclusive education for primary school teachers during the inter-course period of qualification improvement; ensuring the mastery of pedagogical support technologies, psychological-pedagogical support, and effective interaction in an inclusive classroom in the context of post-graduate pedagogical education; activating personal resources, reflective positions of primary school teachers regarding the development of inclusive competence in the process of continuous education.

A cluster model for the development of inclusive competence of primary school teachers in the context of continuous education has been designed, which includes the following clusters: *target*, *theoretical-methodological*, *content-technological*, and *result-corrective*, which are interrelated and united for the realization of the system-forming goal.

The target cluster of the model for the development of inclusive competence of primary school teachers in the context of continuous education is developed based on an operational approach to goal-setting, which is based on the concept of inclusive education, aimed at creating an accessible and adaptive educational environment for children with special educational needs. It also presents the tasks of various forms of continuous education in the discourse of focusing on the subjects of the educational process to achieve the expected results.

The theoretical-methodological cluster of the model for the development of inclusive competence of primary school teachers in the process of continuous education unites important *methodological approaches* (systemic, competence-based, acmeological, activity-based, person-oriented, synergetic, and prognostic), *general didactic principles* (scientific, systematic, and sequential, accessibility, principle of consciousness and activity, connection between theory and practice, emotionality, and objectivity), and *specific scientific principles* dictated by inclusive pedagogy (universal design of learning, pedagogical support,

interdisciplinary interaction, adaptation of the educational environment, individualization, and emotional-value interaction).

The content-technological cluster of the model for the development of inclusive competence of primary school teachers in the process of continuous education contains the content and technological constructs. *The content construct* of the content-technological cluster includes theoretical and practical aspects of developing inclusive competence for primary school teachers in the context of continuous education. *The theoretical aspect* includes a special course “Inclusive Competence of the Teacher of the New Ukrainian School,” which aims to reveal key aspects of inclusive competence, including: state approaches to organizing inclusive education and normative-legal support; conditions for providing an inclusive educational environment; individualization of conditions for each student. *The practical aspect* of the content construct of the content-technological cluster is based on a seminar-workshop “Inclusive Competence of the Teacher,” which covers the acquisition by teachers and teacher assistants of practical skills to provide pedagogical support for children with special educational needs (SEN); skills for effective interaction with children with SEN who have socio-adaptation difficulties; the ability to socialize students with SEN; teamwork skills in the child’s support group, which are also realized through participation in applied workshops “Inclusive Technologies as a Condition for Successful Education of Children with Special Educational Needs,” training “Developing an Individual Development Program for Students with Special Educational Needs in Inclusive Classes,” and a seminar-workshop “Strategies for the Socialization of Children with Special Educational Needs in Inclusive Education.” The technological construct of the content-technological cluster contains technologies, forms, and methods for improving the inclusive competence of primary school teachers in the context of continuous education.

The result-corrective cluster of the model for the development of inclusive competence of primary school teachers in the context of continuous education creates the prerequisites for a quality assessment of the effectiveness of achieving

the research goal and includes components (motivational, cognitive, activity-based, emotional-volitional, reflective), criteria (motivational-value, cognitive-orientational, process-operations, personal-empathy, and evaluation-prognostic), and indicators of the level of development of inclusive competence of primary school teachers.

The research-experimental work was carried out at the Volyn Institute for Postgraduate Pedagogical Education, the Chernihiv Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushynskiy, Municipal Institution "Sumy Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education", and the Zakarpattia Institute for Postgraduate Pedagogical Education from 2021 to 2024. It included 4 interrelated stages: *preparatory stage* (2021), *diagnostic stage of the experiment* (2022–2023), *formative stage of the experiment* (2022–2023), and *control stage* (2024), based on the principles of scientificity, systematics, and objectivity. The experiment involved 381 participants, including 16 experts and 365 primary school teachers (191 teachers/174 teacher assistants), forming control (CG – 179 primary school teachers, 94 teachers/85 assistants) and experimental (EG – 186 primary school teachers, 97 teachers/89 assistants) groups. The results of the diagnostic stage of the experiment revealed that among teachers, 42 respondents (44, 68%) in the CG and 43 respondents (44,33%) in the EG had a low level of inclusive competence (for teacher assistants, these figures were 36 (42,35%) – CG and 38 (42,70%) – EG); 35 respondents (37.23%) in the CG and 37 respondents (38,14%) in the EG showed an average level (for teacher assistants, these figures were 35 (41,18%) – CG and 36 (40,45%) – EG); and only 17 respondents (17,53%) in the CG and 17 respondents (18,09%) in the EG achieved a high level of inclusive competence (for teacher assistants, these figures were 14 (16,47%) – CG and 15 (16,85%) – EG).

The analysis of the results of the diagnostic stage of the experiment indicates the need to search for new effective forms, methods, and means of developing inclusive competence of primary school teachers in the context of continuous education. During the formative stage of the pedagogical experiment, the

effectiveness of pedagogical conditions that contribute to the development of inclusive competence of primary school teachers in the process of continuous education was tested.

The first pedagogical condition – *stimulating the motivational orientation of primary school teachers towards professional activity in an inclusive classroom in the context of continuous education* – was realized through the regular organization of regional events involving various specialists from Resource Centers for Inclusive Education Support (RCIES), Inclusive Resource Centers (IRC), special educational institutions, Professional Development Centers (PDC), and the virtual space of the inclusive education support center, appropriate social media platforms (Google, Classroom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Zoom, Class Dojo, Classtime, Viber, etc.), as well as informational and methodological resources from national and international professional communities that focus on inclusive education. Activities also included meetings with individuals with special educational needs (SEN), such as the work of a specialist with Down syndrome who conducts online tours of Lutsk for listeners of professional development courses, and participation in interdisciplinary virtual events such as “Inclusive Studios” on topics like “Socialization of Children with SEN in the Inclusive Environment of NUS,” “The Impact of Psychological Trauma on the Health and Functioning of Children with SEN,” “Analysis of IRC Conclusions. Developing an Individual Development Program,” and “Strategies for Correcting Socio-Adaptation Difficulties in Children with SEN.” The motivating “highlight” of these events were sayings like “Children with SEN came into this world to test us for kindness” and “By respectfully helping them, we help ourselves, creating spiritual capital,” as well as fables like “The Cracked Pot” and “Heaven and Hell,” which contributed to the emotionally-motivational involvement of pedagogical staff in professional activity in inclusive classrooms in the context of continuous education.

The second pedagogical condition – *enriching the content of inclusive education for primary school teachers during the inter-course period of professional development* - was implemented through the scaffolding technology

in the format of interactive learning (a role-playing game "How to Work with a Child with SEN" that models the process of sorting objects by a student with a Level 4 support need, moderating brainstorming sessions, group discussions, joint generation and ranking of possible prompt options along the continuum "from implicit assistance to maximal"); problem-based learning technology, which allows modeling different situations, analyzing possible strategies for their resolution, developing individualized approaches, finding effective teaching methods, and improving interaction techniques with students with SEN; distance learning ("Inclusive Studios"), supervision (both group and individual, aimed at improving professional skills through systematic feedback, modeling practical situations, and analyzing professional experiences), intervision (peer exchange of experiences, which effectively helps primary school teachers working in inclusive classrooms to cope with difficulties in working with children with SEN while also maintaining emotional balance and reducing the risk of professional burnout); and the special course "Inclusive Competence of a Teacher of the New Ukrainian School."

The third pedagogical condition - *ensuring that primary school teachers master pedagogical support technologies, psychological and pedagogical guidance, and effective interaction in an inclusive classroom within the framework of postgraduate teacher education* - envisioned the development of teachers' ability to timely identify the developmental characteristics of young students with SEN, including cognitive processes, information perception speeds, emotional states, and levels of social skills, as well as to develop individualized pedagogical support strategies that foster the child's harmonious development. This was achieved through a series of training sessions ("Developing an Individual Development Program," the seminar-training "Inclusive Competence of a Teacher of the New Ukrainian School") and practical seminars ("Inclusive Competence of a Teacher of the New Ukrainian School," "Strategies for Socialization of Children with Special Educational Needs in Inclusive Education"), aimed at mastering pedagogical support, socialization, and behavior correction technologies for children with SEN. These included working on specific cases using group discussions, brainstorming,

modeling social situations, neuro-gymnastic techniques (kinesiological neuro-minutes), interactive games ("Non-Standard Student Behavior"), expert coaching (a professional mentorship format covering a comprehensive process of professional support that helps teachers better understand their roles, improve teaching methodologies, and establish more effective interaction systems in the format of SWOT analysis or the "5 Whys" technique), and "working groups" with elements of master classes in postgraduate teacher education.

The fourth pedagogical condition - *activating the personal resources and reflective position of primary school teachers regarding the development of inclusive competence in the process of continuous education* - was implemented through team interaction training (to stimulate reflexive and volitional mechanisms of pedagogical communication in the subsystems "teacher-teacher," "teacher-teacher assistant" in the context of "Co-teaching in an Inclusive Classroom"), the "Square Dialogue" method (to identify and understand volitional mechanisms in professional communication among participants in role-playing scenarios: teacher, teacher assistant, critic, mediator), the "Three-Option Case" method (to develop reflective thinking and adaptability in communication with representatives of different educational structures during multidisciplinary meetings), the interactive exercise "Horizontal Interaction" (to enhance support and trust levels), resilience training (to activate emotional intelligence, including aspects such as self-mobilization, self-regulation, self-control, and psychological resilience), which included group discussions, role-playing rehearsals, psycho-gymnastics (relaxation, visualization), and paired exercises for practicing stress-management skills. Additionally, "Pedagogical Workshops" were held at the end of professional development courses, where teachers presented "success situations" in working with children with SEN in various formats (essay, presentation, video clip featuring a child's back view) followed by collective discussion.

The results of the formative stage of the pedagogical experiment summarized that in the experimental group, compared to the control group, there were significant positive changes in the indicators of the level of development of

inclusive competence among primary school teachers in the context of continuous education: the number of teachers who achieved a high level of inclusive competence in the control group increased by only 3.18% (from 18.09% to 21.27%) (teachers) and 3.53% (from 16.47% to 20.00%) (teacher assistants), whereas in the experimental group, it increased by 17.52% (from 17.53% to 35.05%) (teachers) and 16.86% (from 16.85% to 33.71%) (teacher assistants). The number of teachers who reached a medium level of inclusive competence in the control group increased by 3.20% (from 37.23% to 40.43%) (teachers) and 3.53% (from 41.18% to 44.71%) (teacher assistants), while in the experimental group, it increased by 19.59% (from 38.14% to 57.73%) (teachers) and 16.85% (from 40.45% to 57.30%) (teacher assistants). The most significant changes were observed in the low-level indicators: the number of teachers with a low level of inclusive competence in the control group decreased by only 6.38% (from 44.68% to 38.30%) (teachers) and 7.06% (from 42.35% to 35.29%) (teacher assistants), while in the experimental group, it decreased by 37.11% (from 44.33% to 7.22%) (teachers) and 33.71% (from 42.70% to 8.99%) (teacher assistants).

The validity of the experimental results and the reliability of the experimental data were verified using Pearson's nonparametric criterion. The results of the pedagogical experiment were summarized and systematized, and a quantitative and qualitative analysis was performed, leading to the formulation of conclusions. The obtained results confirmed the feasibility and effectiveness of the proposed pedagogical conditions and the model for developing the inclusive competence of a teacher in the context of continuous education. They also demonstrated that the outlined objectives were met and the set goals were achieved.

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

Published Works Reflecting the Main Scientific Results of the Dissertation
Educational and Methodological Manual

1. Voitovych, N. O. (2016). Inclusive Competence of a Primary School Teacher. Department of Education of Lutsk District State Administration, Psychological-Medical-Pedagogical Consultation. Lutsk: Ivanyuk V. P.

Articles in professional scientific publications of Ukraine included in international scientometric databases

2. Provalna, N. O. (2023). Development of Inclusive Competence of a Primary School Teacher as a Scientific Problem. Scientific Notes. (Series Pedagogical Sciences), 7, 134-139.

3. Provalna, N. O. (2024). Inclusive Competence of a Primary School Teacher: Structural-Component Characteristics. Collection of Scientific Papers Scientific Notes. (Series "Pedagogical Sciences"), 216, 246-252.

4. Provalna, N. O. (2024 a). Psychological and Pedagogical Conditions for the Development of Inclusive Competence of a Primary School Teacher. Scientific Notes. (Series Pedagogical Sciences), 10, 168-172.

5. Provalna, N. O. (2024 b). Inclusive Competence of a Primary School Teacher: Ensuring an Inclusive Educational Environment. Acta Paedagogica Volynienses, 5.

Articles in foreign scientific periodicals

6. Provalna, N. O. (2023 a). Socio-Adaptive Difficulties in Children with Special Educational Needs in Primary School Age. Area Nauki, ISSN 2544-1035, 2 (11), 112-121.

Published Works Confirming the Approbation of the Dissertation Materials

7. Provalna, N. O. (2022). Pedagogical Support for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) as a Component of a Teacher's Inclusive Competence. Materials of the XII Scientific and Practical Internet Conference "Methodological and Methodical Problems of Teaching in the Modern Educational Process". Lutsk.

8. Provalna, N. O. (2023 b). Formation of Inclusive Competence of a New Ukrainian School (NUSH) Teacher in the Conditions of Lifelong Learning. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference

"Implementation of the State Standard of Basic Secondary Education: Challenges, Implementation, Perspectives". Zhytomyr.

9. Provalna, N. O. (2023 c). A Model for the Formation of Inclusive Competence of a Primary School Teacher in the Context of Lifelong Learning. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference "Psychological-Andragogical Support of a Teacher in the Context of Post-War Educational Environment Recovery". Mykolaiv.

10. Provalna, N. O. (2023 d). Teacher's Ability for Pedagogical Support of Children with Special Educational Needs. Materials of the All-Ukrainian Internet Conference "Methodological and Methodical Aspects of Learning in the Educational Process of NUSH". Lutsk.

11. Provalna, N. O. (2023 e). Effective Interaction of a Primary School Teacher with Children Experiencing Socio-Adaptive Difficulties in Wartime Conditions. Materials of the IX International Congress "Education for Individuals with Special Educational Needs". Kyiv.

12. Provalna, N. O. (2024 c). Ability to Provide Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs as an Aspect of a Teacher's Inclusive Competence. Materials of the Scientific and Practical Conference "Personality and Education in the Context of Modern Socio-Cultural Challenges: Value-Worldview and Scientific-Methodological Aspects". Dnipro.

13. Provalna, N. O. (2024 d). Development of Inclusive Competence of NUSH Teachers in the Context of Lifelong Learning. Materials of the All-Ukrainian Internet Conference "Professional Competence of a Teacher: Theory, Methodology, Practice". Lutsk.

14. Provalna, N. O. (2024 e). Inclusive Competence of an Educational Institution Leader. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Individual Educational Trajectory of Forming Professional Competence of an Educational Institution Leader in the Conditions of Changes and Technology Implementation". Lutsk.

15. Provalna, N. O. (2024 f). Inclusive Competence: Creating an Effective Educational Environment. Materials of the II International Scientific and Practical Conference "Education and Science Through the Challenges of Today". Zaporizhzhia.

16. Provalna, N. O. (2024 g). Ability to Provide Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs as an Aspect of a Teacher's Inclusive Competence. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference Dedicated to the 106th Anniversary of V. Sukhomlynskyi's Birth "Social and Psychological Support for Participants in the Educational Process". Kropyvnytskyi.

17. Provalna, N. O. (2024 h). Strategies for Primary School Teachers Working with Children with Special Educational Needs Who Experience Behavioral Difficulties. Materials of the Regional Scientific and Practical Internet Conference "Inclusive Education: Ideas and Practical Steps". Zhytomyr.

18. Provalna, N. O. (2024 i). Inclusive Competence: Self-Assessment of Primary School Teachers. Materials of the International Scientific and Practical Conference "Guidelines for National Education in the Context of Today". Lutsk.

19. Provalna, N. O. (2024 k). Teacher's Inclusive Competence: Working with Children with Special Educational Needs Who Have Socio-Adaptive Difficulties. Materials of the X International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Modern Education and Science in the Context of European Integration". Lutsk.

20. Provalna, N. O. (2024 l). Preparation of Primary School Teachers for Working with Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Materials of the International Scientific and Practical Conference "Modern Trends in Primary Education and Inclusive Learning in the Light of European Integration". Cherkasy.

Works Additionally Reflecting Research Results

21. Voitovych, N. O. (2013). For a Primary School Teacher on Working with Children with Psycho-Physical Development Disorders. *Pedagogical Search*, 1, 65-68.

22. Voitovych, N. O. (2014). Parents' Treasury. Advice for Parents of Children with Special Educational Needs. Department of Education of Lutsk District State Administration, Psychological-Medical-Pedagogical Consultation. Lutsk: Ivanyuk V.P.

23. Voitovych, N. O. (2015). Inclusive Education: Certain Aspects of Teachers' Activities. Department of Education of Lutsk District State Administration, Psychological-Medical-Pedagogical Consultation. Lutsk: Ivanyuk V. P.

24. Voitovych, N. O. (2017). A Guide to Inclusive Education. For Teachers and Teacher Assistants of Primary School to Organize the Educational Activities of Children with Special Educational Needs. Department of Education of Lutsk District State Administration, Psychological-Medical-Pedagogical Consultation. Lutsk: Ivanyuk V. P.

25. Voitovych, N. O. (2018). An Assistant in Inclusive Education. For Educators and Parents for Correctional and Developmental Work with Young School-Aged Children with Special Educational Needs. Volyn Regional Psychological-Medical-Pedagogical Consultation. Lutsk: Ivanyuk V. P.

26. Provalna, N. O. (2022 a). Psychological Readiness of Inclusive Education Specialists to Work with Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Psychological Perspectives*, 40, 149–166.

27. Provalna, N. O. (2022 b). Behavioral Difficulties in Children with Autism Spectrum Disorders in Primary School Age. *Pedagogical Search*, 3, 34-39.

28. Provalna, N. O. (2023 f). Development of Inclusive Competence of Primary School Staff in the Context of Lifelong Learning. *Pedagogical Search*, 3, 24-28.

29. Provalna, N. O. (2024 m). Application of the Conners-3 Methodology for Diagnosing Socio-Adaptive Difficulties in Children with Special Educational Needs. *Pedagogical Search*, 3, 55-59.

30. Provalna, N. O. (2024 n). Strategies for Socialization of Children with Special Educational Needs in Inclusive Learning Conditions: Educational Program of a Seminar-Workshop. Lutsk: VIPPO, 9 p.

ЗМІСТ

ВСТУП	34
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	43
1.1. Інклюзивна компетентність як наукове поняття	43
1.2. Сутність, феноменологія та структура інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи	54
1.3. Ефективна взаємодія педагогічного працівника початкової школи з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами	70
Висновки до першого розділу	97
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	101
2.1. Обґрунтування змісту та методик дослідження інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи	101
2.2. Педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти	130
2.3. Модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти	151
Висновки до другого розділу	179
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	183
3.1. Організація та програма педагогічного експерименту	183

3.2. Стан сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти (констатувальний етап експерименту)	190
3.3. Організація та методика формувального експерименту	205
3.4. Освітньо-педагогічне прогнозування перспектив формування інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти	221
Висновки до третього розділу	224
ВИСНОВКИ	230
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	234
ДОДАТКИ	260

ВСТУП

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 організовувати 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 послуговували 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 (реєстрування, 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 № 500а/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, що входять до міжнародних наукометричних баз, та 1 – 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 321 сторінку, зокрема 196 сторінок основного тексту. Робота містить 29 таблиць і 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У розділі схарактеризовано інклюзивну компетентність як наукове поняття, розкрито сутність, феноменологію та структуру інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, обґрунтовано необхідність забезпечення ефективної взаємодії педагогічного працівника початкової школи з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами.

1.1. Інклюзивна компетентність як наукове поняття

З метою аналізу сутності інклюзивної компетентності коротко окреслимо дефінітивні передумови даного поняття. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки парадигмально-визначальним є компетентнісний підхід. Категорія компетентності є міждисциплінарною, інтегративною та розглядається в рамках філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних, методологічних, аксіологічних та акмеологічних досліджень. Вважаємо найбільш точним для даного дослідження є трактування компетентності як «...міри відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв'язуваних проблем» (Бібік, 2017).

При цьому *професійна педагогічна компетентність* є сукупністю загальнопедагогічних, загальнокультурних і комунікативних умінь та інтегративних якостей особистості педагогічного працівника, його світоглядних і науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності, які визначають успішність освітньої діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення впродовж усього життя; як стійка соціальна й освітня цінність, зміст якої динамічно залежить від вимог соціальної ситуації в країні в умовах реформування в ній системи освіти (Сисоєва, 2015). Як цілісна інтегративна особистісна характеристика, що передбачає безперервне становлення педагогічного працівника, який

спроможний аналізувати сучасні тенденції розвитку освіти й науки, провадити освітню діяльність випереджального характеру, бути об'єктом і провідником позитивних змін, мати високі показники інтелектуального розвитку й емоційного інтелекту (Сидоренко, 2009).

Інклюзивний підхід в освіті, який передбачає, що школа вміє працювати з тими, хто не вписується в «норму» і створює труднощі в класі, потребує розв'язання складних завдань із реалізації спеціальної підготовки педагогів, формування й розвитку в них так званої «інклюзивної компетентності». Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми, які мають особливості розвитку. Як зазначає Л. Прядко, «це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні розв'язувати проблему соціалізації дітей із особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із навколишнім соціумом» (Прядко, 2017).

Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці) та вітчизняної (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) педагогіки. Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму знаходить своє відображення в наукових доробках Є. Барбіної, О. Біди, Н. Бідюк, І. Гавриш, В. Гриньової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Кічук, А. Кузьмінського, Н. Клокар, Н. Кузьміної, В. Лозовецької, Н. Мазур, А. Маркової, Н. Ничкало, Р. Пріми, О. Пехоти, Т. Поясок, Л. Рибалко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, А. Теплицької, Т. Федірчик та ін.

У сучасних умовах різноаспектно студійована проблема професійної підготовки вчителя (В. Андрущенко, І. Богданова, М. Воровка, М. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Єременко, І. Зязюн, Г. Ісаєва, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Семеніхіна, О. Семенов, М. Солдатенко, Г. Шульга, В. Ягупов та інші. У працях українських учених (Г. Балл, І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, С. Сисоєва та ін.) розглядається професійна підготовка фахівців у контексті особистісного спрямування.

У студіях зарубіжних учених професійна компетентність учителів розкривається у працях таких вчених як К. Tammet, К. Paat, J. Hattie, L. Shulman, C. Day та ін. Дослідники (В. Cagran, M. Schmidt, J. Corbet, L. Florian, T. Loreman, J. Deppeler, E. Nowicki, R. Sandieson, U. Sharma, S. Shaukat) розкривають питання підготовки вчителів до інклюзивної освіти, використання інклюзивної педагогіки для покращення викладання та навчання для всіх.

Як засвідчує ретроспективний аналіз наукових праць, учені дослідили здебільшого питання формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у системі професійної підготовки (Бойчук, 2014; Казачінер, 2017; Чайковський, 2018; Наход, 2020; Шевченко, 2024; T. Loreman, 2010). До прикладу, О. Мартинчук зазначає, що професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності. Дослідниця акцентує, що компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення,

професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» та освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» (Мартинчук, 2019).

У зарубіжних дослідженнях термін «компетентність» визначено як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності». В американській концепції «компетентного працівника», виділено палітру індивідуально-психологічних якостей фахівця (дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку), основну увагу зосереджено на здатності швидко й безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці (Merrill, 2012).

Передусім відзначимо, що прицільно зміст поняття «інклюзивна компетентність» описується в роботах Ю. Бойчука, О. Бородіної, О. Казачінер, О. Микитюк, Т. П'ятакової, М. Чайковського й інших. Так, зокрема, М. Чайковський визначає поняття «інклюзивна компетентність» як складову частину професійної компетентності педагога, виділяючи в її структурі усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом систему знань, умінь і навичок, що використовується у процесі діяльності з молоддю, яка має обмеження здоров'я, інтегруючи її до середовища закладу освіти й створюючи умови для розвитку й саморозвитку (Чайковський, 2012).

За Ю. Бойчуком, інклюзивна компетентність педагога є інтегративно-особистісним утворенням, що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення до освітнього середовища закладу освіти, створюючи умови для їхнього розвитку й саморозвитку й повноцінної соціалізації (Бойчук, 2015). О. Казачінер характеризує інклюзивну компетентність учителів як інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність виконувати професійні функції в процесі організації навчання дітей з особливими

освітніми потребами спільно з однолітками типового розвитку в умовах закладів загальної середньої освіти (Казачінер, 2017).

Т. П'яткова також розглядає інклюзивну компетентність як інтегральну характеристику педагога, що належить до рівня спеціальних професійних компетентностей і впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного навчання (П'ятакова, 2012).

Серед досліджень останніх років цікавими є погляди С. Находи, яка розглядає інклюзивну компетентність в дискурсі «soft skills» - надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю. На підставі аналізу структури «soft skills» подано авторське трактування поняття «інклюзивна компетентність» як інтегрального особистісного утворення, що об'єднує аксіологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та обумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання. Видається слушним акцент на акмеологічній складовій інклюзивної компетентності як прагненні педагога досягти вершин власного духовного, фізичного й мотиваційного розвитку. Акмеологічну складову дослідник розкриває через поєднання інклюзивної готовності, особистісної зрілості та акмеологічної позиції педагога щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами (Наход, 2020). Нам видається доцільним урахування місіонерського компоненту готовності до професійної діяльності в інклюзивній освіті.

Н. Фіголь обґрунтовує критерії та необхідність включення інклюзивної компетентності як спеціальної до складу професійних компетентностей педагогів. Інклюзивну компетентність пропонує розуміти як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, як вид професійної компетентності, що поєднує теоретичну й практичну готовність до здійснення інклюзивної діяльності (Фіголь, 2020).

Серед вітчизняних дослідників-психологів науковий інтерес в дискурсі інклюзивної компетентності тією чи іншою мірою спостерігаємо у В. Панка, І. Беха, А. Обухівської, Д. Шульженко, Т. Жук, Т. Ілляшенко, О. Задорожної, О. Гур'євої, К. Бірюкової, Ю. Вінтюк, М. Буйняк, Л. Клочек тощо. Так, М. Буйняк в своєму дослідженні, що стосується формування психологічної готовності до здійснення інклюзивного навчання, зауважує, що ця готовність є важливою компетенцією інклюзивної компетентності, сформованість якої – запорука професійної впевненості педагога (Буйняк, 2019).

Л. Клочек, застосовуючи аксіологічний підхід до вивчення психологічних аспектів налагодження ефективної педагогічної взаємодії вчителя з дітьми з особливими потребами та з їхніми батьками в інклюзивному освітньому просторі, ґрунтується на таких положеннях: 1) найвищою цінністю для вчителя є особистість кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку; 2) дитина з особливими потребами заслуговує на поважливе до себе ставлення і має право на отримання повноцінної, якісної освіти; 3) важливим завданням педагога є не тільки досягнення дидактичних цілей, але й створення в інклюзивних класах морально-ціннісного середовища, де діти з особливими потребами залучаються до співпраці при вирішенні навчально-виховних завдань (Клочек, 2018).

Проблема вдосконалення процесу підготовки педагогів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно знаходиться у центрі уваги науковців корекційної педагогіки та дефектології, які опікуються проблемами навчання дітей з психофізичними порушеннями, зокрема, таких як: В. Синьов, Н. Софій, С. Миронова, Т. Скрипник, В. Бондар, Е. Данілавічюте, Н. Дятленко, А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Тищенко, М. Шеремет, Н. Шматко, Т. Марчак, Т. Невмержицька та інші. Зокрема, Н. Софій пропонує шість компетентностей педагога інклюзивного класу: 1) практика диференційованого викладання; 2) практика спільного

викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя); 3) створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; 4) оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; 5) робота в команді; 6) практика позитивної комунікації (Софій, 2016).

У студіях зарубіжних учених (B. Cagran, M. Schmidt, J. Corbet, L. Florian, H. Linklater, T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, E. Nowicki, R. Sandieson, U. Sharma, S. Shaukat, A. Dipace, Zh. Milenovic) досліджуються ставлення (атитюди) та професійні стереотипи вчителів до включення учнів з різними типами особливих потреб у початкову школу в країнах Європи.

Zh. Milenovic, до прикладу, зазначає, що постійне вдосконалення інклюзивної компетентності має бути обов'язковими для суспільства, школи та педагогічного колективу. Основними цілями постійного підвищення професійної компетентності вчителів для реалізації інклюзивної освіти є: набуття знань про психологічні та вікові закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами; методологічна компетентність для роботи в інклюзивному освітньому середовищі; придбання знання з психології та педагогіки для раннього виявлення дітей з труднощами; усвідомлення сутності, цілей і відмінності інклюзивної освіти від традиційної; готовність творити умови інклюзивного навчання; уміння організовувати педагогічну співпрацю між всіма суб'єктами освітнього середовища (кожен конкретний учень, група учнів, батьки, педагогічний колектив, експерти та адміністрація школи); здатність до створення міжетнічних стосунків та сприятливого соціально-емоційного клімату для роботи в інклюзивному освітньому середовищі (Milenovic, 2015).

Сьогодні нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей. Так європейським Агенством з Особливих Потреб та Інклюзивної Освіти у проєкті «Освіта вчителів для інклюзії» (Teacher Education for Inclusion) із

залученням 55 експертів із 25 країн та 400 інших зацікавлених сторін досліджено, як у різних країнах початкова освіта вчителів готує їх «бути інклюзивними». За результатами дослідження складено «Профіль інклюзивних учителів» – своєрідне керівництво для проєктування та впровадження програм інклюзивного навчання, концентрований перелік знань, компетентностей і цінностей, якими має володіти кожен вчитель. На думку Антуоли Кефалліноу, фахівця Європейського Агентства з Особливих Потреб та Інклюзивної Освіти: «...важливим є переосмислення інклюзивних компетентностей у межах ширших навчальних умінь і навичок. Це не повинна бути розробка «спеціальних» компетентностей для задоволення потреб конкретних учнів. Насправді «спеціальна» освіта і «спеціальні» методи викладання та стратегії самі собою не є достатньо відмінними від тих, які використовуються для навчання всіх учнів. Тому, замість зосереджуватись на спеціальній освіті, у вчителів слід розвивати відповідні вміння з питань інклюзивної педагогіки, навчати підходів, орієнтованих на індивідуальні потреби учнів, співпрацю та вирішення практичних проблем». (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Нам видається дуже слушною ця позиція, що стимулює педагогів не спекулювати відсутністю знань спеціальної педагогіки та спеціальної психології, а цілеспрямовано вникати в інклюзивну теорію й практику, формуючи й розвиваючи при цьому свою інклюзивну компетентність.

Отже, поняття «інклюзивна компетентність» може мати різні визначення в залежності від контексту та області застосування. В загальному розумінні, інклюзивна компетентність відображає здатність особи адаптуватися та ефективно взаємодіяти в різноманітних соціальних, освітніх чи професійних середовищах, де присутні особи з різними потребами чи характеристиками. Також інклюзивну компетентність можна розуміти як здатності фахівця або особи пристосовуватися до інклюзивних або інтегративних середовищ для ефективної взаємодії з різноманітною групою людей, включаючи тих, у кого є особливі потреби або обмеження. В контексті

інклюзивної освіти інклюзивна компетентність педагога може визначатися як його здатність ефективно працювати з учнями різного рівня навчальних можливостей та потреб, створюючи для них сприятливе середовище. Інклюзивна компетентність студентів у вищих навчальних закладах може включати вміння взаємодіяти та підтримувати різноманіття в академічному середовищі. Інклюзивна компетентність фахівця з соціальної роботи може визначатися його здатністю надавати послуги та підтримку особам з різними потребами в інклюзивних умовах.

Останнім часом з'явилась низка досліджень, присвячена вивченню стану готовності педагогів загальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Так, значна кількість вчених застосовують термін «готовність педагога до інклюзивного навчання» як самостійний предмет дослідження, зосереджуючись, в основному, на готовності як спонукальному компоненті діяльності чи похідній професійної компетентності.

Таким чином, підсумовуючи дефінітивний аналіз наукових розвідок, можна стверджувати, що класично інклюзивна компетентність трактується як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання (Максимюк, 2005); як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції в педагогічній діяльності з особами, які мають труднощі, з метою інтеграції їх до середовища закладу освіти (Чайковський, 2012); як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності (П'ятакова, 2012); як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує здатність здійснювати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання (Бовкуш, 2015); як здатність здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного навчання (Демченко, 2016); інтегративне особистісне утворення, необхідне для здійснення спеціальних професійно-

педагогічних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів (Косарева, 2014).

Отже, феномен інклюзивної компетентності розглядається як самостійний предмет дослідження з різними акцентами: як компонент професійної компетентності або як «особистісне утворення». Ми схилиємось до думки, що особистість педагога, збагачена духовним інтелектом, є основним інструментом впливу при взаємодії зі складними учнями, якими часто-густо є діти з особливими освітніми потребами. Тому представляємо інклюзивну компетентність як інтегральну особистісно-професійну компетентність з акцентом на особистісному аспекті.

Значна частина науковців акцентують, що інклюзивна компетентність є необхідною для якісного забезпечення педагогами інклюзивного навчання в першу чергу для осіб з особливими освітніми потребами. Однак, в умовах Нової української школи не є добрим стилем виділяти дітей з особливими освітніми потребами у той чи інший спосіб, тому у сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти акцент зміщується з «осіб з ООП» на «усіх учнів», що ми й відображаємо у робочому визначення поняття. Отже, проведене теоретико-методологічне дослідження, що спирається на результати аналізу застосування категорії «інклюзивна компетентність» у фаховій літературі, дозволяє розглядати дефініцію «**інклюзивна компетентність**» як складне соціально-діяльнісне і психолого-педагогічне утворення, інтегративна особистісно-професійна характеристика сучасного педагога, що конкретизується сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують його підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

Необхідність розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників регулюється відповідною нормативно-правовою базою, яка ілюструє пріоритетність цінностей інклюзії в Новій українській школі: Закон України «Про освіту», Постанова від 21 лютого 2018 р. №87 про

затвердження Державного стандарту початкової освіти, Концепція Нової української школи, наказ МОН № 912 від 01 жовтня 2010 р. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання, Постанова КМУ № 800 про Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників від 29 серпня 2019 р., Постанова №957 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти від 15 вересня 2021 р.; Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», проєкт Концепції розвитку педагогічної освіти; Національна стратегія створення сучасного, розвивального, безпечного, комфортного та інклюзивного освітнього середовища, Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та інші. Нормативні документи орієнтують на підготовку педагогічного працівника нового типу, який має достатній рівень загальної та фахової підготовки для гідної праці в нових постійно змінюваних соціокультурних умовах професійної діяльності.

За останні кілька років Міністерством освіти та науки України було оновлено та доповнено нормативно-правову базу інклюзивної освіти. Роль учителя початкової школи у закладі загальної середньої освіти певним чином модифікується, про що зазначено у професійному стандарті вчителя. Наказом Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» встановлено нові вимоги до компетентності сучасного вчителя. Технічно описано, що повинен вміти і знати вчитель, який рівень тієї чи іншої компетентності, в тому числі й інклюзивної, має бути на кожному етапі професійної кар'єри педагога. Професійна діяльність учителя в стандарті сфокусована на трудових функціях, однією з яких є організація здорового, безпечного, розвивального,

інклюзивного освітнього середовища, в межах якої визначено таку професійну компетентність як інклюзивна компетентність.

Стандарт описує інклюзивну компетентність учителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників як три групи здатностей: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Професійний стандарт передбачає певну конкретизацію цих здатностей на рівні знань, умінь та навичок, проте ця деталізація є доволі загальною й потребує пропрацювання в науковому й прикладному аспектах, зокрема, розкриття сутності, феноменології та структури інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

1.2. Сутність, феноменологія та структура інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи

Для визначення суті, феноменології та структури інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як атрибуту придатності до педагогічної діяльності та професіоналізму в сучасному інклюзивному освітньому просторі, ми спирались на аналіз наукової джерельної бази, професійний стандарт вчителя, результати пілотажного дослідження, безпосередній досвід задіяності в інклюзивній освіті, також через супервізійний супровід педагогів в умовах неперервної освіти й студії з колегами, які регулярно проходять за форматом фокус-груп.

Проаналізуємо сутність інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи. Насамперед відмітимо, що інклюзивна компетентність є складним, багатокомпонентним та різноаспектним утворенням, яке містить особистісні й фахові, змістові й технологічні

можливості-здатності педагога. Закцентуємо на тому, що саме *особистісна* складова інклюзивної компетентності превалює над фаховою, тому що вразливій категорії дітей з особливими освітніми потребами часто-густо притаманна висока сензитивність, надчутливість та вибірковість у мінімальних симпатіях стосовно дорослих, що зумовлює надважливість чинника людяності у педагогів інклюзивних класів. Ми спостерігали ситуації, коли грамотний та сумлінний, успішний педагог не міг почуватися ефективним в роботі з дитиною з ООП, тому що він звик забезпечувати динаміку й результат, а в ситуації з учнем з ООП результат може бути дуже відтермінований, не очевидний і головне – в неакадемічній площині. Виникає багато напруги, що значно ускладнює співпрацю такого педагога з дитиною з ООП та понижує її і без того низьку мотивацію до навчання й дефіцитарний пізнавальний інтерес. Часто буває навпаки: професійно не примітний асистент, будучи загалом позитивною, врівноваженою людиною, яка не обтяжує простір ущемленими амбіціями та зайвою «педагогічною метушнею» досягає доброго контакту й ефективної взаємодії з педагогічно складними дітьми виключно за рахунок власного особистісного потенціалу. Педагоги мають розуміти, що головна мета перебування дитини в інклюзивному класі – не оволодіння програмовими академічними компетенціями, а засвоєння «невидимої освіти» соціальних стосунків та взаємодії й розвиток, наскільки це можливо, навичок адаптивності та соціально-побутового орієнтування. Тому в робочому визначенні категорії «інклюзивна компетентність» ми на першому місці характеризуємо «особистісну» її сторону, а на другому – «професійну».

Також важливим аспектом сутності феномену інклюзивної компетентності є її функція, в нашому випадку – це забезпечення якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання. Усі важливі складові освітнього процесу, такі як викладання, навчання й оцінювання, мають свою специфіку в інклюзивному класі. Функція інклюзивної компетентності педагога покликана компенсувати цю специфіку

й забезпечувати якість освітнього процесу для всіх без винятку учнів. Адже звичайні здорові діти не мають страждати через те, що клас більшою мірою багатоманітний. Ще до недавня було популярним через протилежну до дискримінації крайність виділяти дітей з ООП, називаючи їх «особливими дітками» й дозволяючи забирати левову частку ресурсів вчителя на уроці. Сучасний підхід Нової української школи чітко пропагує задоволеність інтересів усіх без винятку учнів в інклюзивному класі, що ми вважаємо доречним відобразити у визначенні суті поняття «інклюзивна компетентність».

Ще один важливий аспект феномену, який аналізуємо, – результат інклюзивної компетентності. Відомо, що результатом будь-якої компетентності є готовність до процесів, ситуацій, участі (Буйняк, 2019). Відтак, результатом інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, на наш погляд, може бути не стільки психологічна, теоретична й практична готовність до забезпечення необхідних вимог інклюзивного навчання, як кваліфікованість педагога, його здатність здійснювати доцільні педагогічні дії для розбудови інклюзивного простору в широкому сенсі. Зауважимо, що результати пілотажного дослідження засвідчують важливість психологічної готовності педагога працювати в інклюзивному класі як запоруки розвитку його інклюзивної компетентності.

Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи є складним та динамічним конструктом, що включає в себе різноманітні аспекти. Вона ґрунтується на методологічних підходах, знаннях та контекстуальних умовах, що дозволяють педагогу ефективно впроваджувати принципи інклюзії в освітній процес. Насамперед, вона передбачає стійку мотивацію вчителя створювати освітнє середовище, яке було б доступним та сприятливим для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, рівня фізичного, емоційного та психічного розвитку.

Таким чином, ми розуміємо категорію *«інклюзивна компетентність*

педагогічного працівника початкової школи» як складне соціально-діяльнісне і психолого-педагогічне утворення, інтегративну особистісно-професійну характеристику сучасного педагога, що конкретизується сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують його підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

Коротко проаналізуємо погляди вітчизняних дослідників на структурно-компонентну характеристику інклюзивної компетентності. Структура змістових компонентів інклюзивної компетентності описана в дослідженнях Т. Соловей і М. Чайковського, які характеризують її мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент визначає спрямованість, систему мотивів, потреб, цінностей особистості педагога. Когнітивний компонент інклюзивної компетентності розкриває цілісність уявлень щодо специфіки педагогічної діяльності з особами з особливими освітніми потребами; особливості освітньої діяльності цих осіб, знання основних стратегій та технологій інклюзивного навчання тощо. Операційний, динамічний компонент розглядається як здатність виконувати професійні завдання педагогічної діяльності, застосовувати способи й досвід успішного сприяння процесам включення осіб з особливими освітніми потребами в середовище закладу освіти. Рефлексивний компонент трактується як аналіз стану реалізації ідей інклюзії; аналіз власного досвіду й досвіду колег у впровадженні інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами; оцінювання результатів власної педагогічної діяльності з метою підвищення рівня інклюзивної компетентності (Пріма, 2019).

I. Малишевська зазначає, що професійна компетентність педагога щодо ефективності його в інклюзивному навчанні «..являє собою систему чотирьох складових, зокрема: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно спеціальної компетенцій, які, у свою

чергу, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним критеріями» (Малишевська, 2016).

На думку З. Шевціва, інклюзивна компетентність включає комплекс теоретичних знань, умінь та навичок (когнітивна компетенція), практичних знань, умінь та навичок (діяльнісна компетенція), особистісно значущих і професійно важливих якостей та рефлексії. Причому у процесі формування даної компетентності у майбутніх учителів особистісно значущі та професійно важливі якості виступають внутрішнім фактором, на основі яких засвоюються базові знання, формуються вміння та навички (Шевців, 2017).

Дослідниця С. Чупахіна представляє структуру інклюзивної компетентності двома конструктами:

1) ключові змістові компетентності, які містять у собі мотиваційний, когнітивний та рефлексивний компоненти;

2) ключові операційні компетентності: перелік здатностей до діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаційної, комунікативної, технологічної, корекційної та дослідницької функцій, причому ключові змістові є основою для кожної ключової операційної компетентності (Чупахіна, 2020).

Цікавою, на наш погляд, є позиція М. Захарчук, яка визначає такі складові інклюзивної компетентності: емпіричну як оволодіння знаннями щодо закономірних зв'язків і відносин; світоглядну як розвиток спеціального мислення; емпатійну як розуміння вихованців; почуттєво-комунікативну як розвиток можливостей учителя розуміти й транслювати почуття й думки; контрольню-регулювальну й оцінювальню-результативну (Захарчук, 2019). Погоджуємося з тим, що світоглядна складова має бути в основі інклюзивної компетентності, позаяк відсутність чи низька представленість сучасних інклюзивних диспозицій у світогляді педагога не сприятиме прийняттю ним конкретної дитини з особливими освітніми потребами і, відповідно, мотивації розвивати інклюзивне середовище в закладі освіти.

Науковець Г. Косарева акцентує на важливості здатності педагогів, які

працюють в інклюзивному класі, здійснювати корекційний вплив, тобто вмінні виправляти необхідні дисфункції проявів дитини з ООП, що заважають освітньому процесові, наголошуючи на, так званому, корекційному аспекті інклюзивної компетентності. Ми суголосні з думкою вченої щодо важливості для педагогічного працівника початкової школи володіти широким спектром навичок, знань і підходів корекційної практики, зокрема, знання про особливості розвитку дітей з різними типами труднощів; певні діагностичні навички для визначення потреб та інтересів учнів з ООП за допомогою діагностичних інструментів та методик; здатність створювати індивідуальні програми розвитку та індивідуальні навчальні плани; вміння адаптувати та модифікувати навчальні матеріали, методи та завдання; знання про наявні ресурси, програми та послуги, які можуть підтримати учнів з особливими потребами; здатність ефективно співпрацювати з іншими педагогічними працівниками, фахівцями з психології, дефектології та медичним персоналом; вміння використовувати технології та асистивні засоби для полегшення навчання й розвитку учнів; здатність вислуховувати та взаємодіяти з учнями, їхніми батьками та іншими фахівцями з урахуванням емоційних та комунікаційних потреб (Косарева, 2014). Як бачимо, корекційна компетентність педагога за складовими елементами близька до інклюзивної компетентності та вони все ж різняться за орієнтацією, сферами застосування, ступенем індивідуалізації та метою.

Інклюзивна компетентність орієнтована на створення навчального середовища, яке враховує різноманітність всіх учнів та сприяє їх повноцінній участі у загальному освітньому процесі. Корекційна компетентність, передусім, спрямована на роботу з учнями з особливими потребами, які можуть потребувати індивідуалізованого підходу та корекційно-розвивальної підтримки. Аналіз запитів педагогів інклюзивних класів, з якими раз-у-раз ми стикаємось в умовах неперервної освіти, доводить, що корекційна компетентність має бути суттєвою складовою інклюзивної компетентності, оскільки інклюзивне навчання, крім освітнього, передбачає

організацію корекційно-розвивального процесу.

Повернемось до питання огляду структури інклюзивної компетентності сучасними науковцями, зокрема, відмітимо наукову позицію С. Находи, яка у структурі інклюзивної компетентності виділяє аксіологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний та акмеологічний компоненти.

Аксіологічний компонент визначається дослідницею як здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілей і завдань інклюзивного навчання, мотивувати себе на виконання певних професійних дій; прогностична складова інклюзивної компетентності полягає в передбаченні, проєктуванні освітніх результатів, оцінюванні умов інклюзивного освітнього середовища, визначенні найбільш імовірних способів дій, прогнозуванні мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль; інноваційна складова визначається особистісною спрямованістю на освоєння нового, готовністю до змін у способах діяльності, стилі мислення; суб'єктністю цілевизначення й самореалізацією; чіткістю професійної позиції, усвідомленням соціальної значущості інновацій, включенням у соціальну творчість; соціально-комунікативну складову інклюзивної компетентності дослідниця подає як встановлення міжособистісної взаємодії педагога з дітьми з ООП та їхніми батьками.

Особливий акцент робиться на акмеологічному аспекті інклюзивної компетентності, розглядаючи його як прагнення педагога досягти найвищих вершин у власному духовному, фізичному та мотиваційному розвитку й містить поведінкову та інтелектуальну гнучкість; адаптаційність; здатність до самоуправління власним розвитком, емоційними станами; високий рівень мотивації не лише на результат, але й на процес самовдосконалення та самореалізацію; адекватність самооцінки; самоідентифікація себе у професії тощо (Наход, 2020).

Як бачимо, дослідниця тісно пов'язує інклюзивну компетентність із особистісною самоактуалізацією педагога. «Здатність до самоуправління

власними емоційними станами» та акцент на місіонерському компоненті готовності до професійної діяльності в інклюзивній освіті, на нашу думку, є особливо цінними.

Відтак, крізь призму викладеного є підстави стверджувати, що на сьогодні відсутній єдиний підхід до відбору компонентів інклюзивної компетентності педагога. Дослідники визначають її структуру переважно через набір класично визнаних ракурсів, які прийнято вважати компонентами, що містять відповідні набори компетенцій. Здебільшого це такі компоненти, як мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний та рефлексивний з різними варіаціями їх назв та наповнення.

Аналіз структурно-компонентної характеристики інклюзивної компетентності, на наш погляд, вимагає врахувати професійний стандарту вчителя, де в нормативному порядку визначено її структуру як три групи здатностей, зокрема:

- 1) здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- 2) здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;
- 3) здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Це спонукає нас охарактеризувати кожен зі складових інклюзивної компетентності в дискурсі конкретних знань, умінь та навичок відповідно до трактування в професійному стандарті вчителя.

Така компетентність, як «здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища», ґрунтується на знаннях щодо інструментів забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика), а також принципів і стратегій універсального дизайну в сфері освіти і розумного пристосування, вмінь й навичок їх використовувати для

забезпечення доступності здобуття освіти (фізичної, інформаційної).

Компетентність «здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами» можлива при володінні знаннями щодо принципів, форм та методів ефективною підтримки осіб з ООП; про види адаптацій / модифікацій в освітньому процесі, зумовлених особливими освітніми потребами учнів та при володінні вміннями та навичками реалізовувати ці процеси.

Компетентність «здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» базується на знаннях щодо технологій індивідуального та диференційованого навчання; способів виявлення здібностей, інтересів, реальних навчальних можливостей учнів; знань про середовище як чинник розвитку особистості учнів та вміння й навички організовувати процеси їхнього навчання, виховання і розвитку з урахуванням цих індивідуальних диспозицій. Важливо також використовувати в роботі з учнями матеріали, пристрої та обладнання для задоволення індивідуальних потреб у навчанні, особистісному та фізичному розвитку; безпечно організовувати освітній простір.

Як бачимо, професійний стандарт визначає певну конкретизацію здатностей інклюзивної компетентності на рівні знань, умінь і навичок, яка потребує більш детального виявлення компонентів, критеріїв та показників інклюзивної компетентності у прикладному ключі. При цьому під критерієм будемо розуміти деякі найбільш загальні характеристики, котрі об'єднують у собі низку «показників, індикаторів».

Для вивчення актуальності, ключових аспектів інклюзивної компетентності та виявлення її структурних компонентів було проведено пілотажне дослідження із застосуванням методу анкетування зі слухачами Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (вибірка – 96 педагогів: 50 вчителів, 46 асистентів вчителів у віці 25-60 років). Детально результати дослідження представлено у розділі II, параграфі 2.1 в контексті

формування змісту й методик дослідження інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

При визначенні структурно-компонентної характеристики інклюзивної компетентності враховуємо напрацювання вчених та дотримуємось усталеного підходу представляти її через набір класичних ракурсів, які прийнято вважати компонентами: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний та рефлексивний.

Нами виявлено, що більшість дослідників не виділяє *емоційно-вольового* компоненту, пропонуючи *особистісний* компонент із переліком важливих особистісних якостей педагога інклюзивного класу (велику витримку, терпеливість й «уміння задовольнятися невеликими поступовими успіхами»). Однак, ми глибоко переконані в тому, що діяльність педагогів початкової школи в інклюзивному класі є вкрай емоційно насиченою й викличною, зокрема, в інклюзивному класі, тому в процесі її здійснення педагогу необхідні здатності емоційного інтелекту (розумового управління емоціями), зокрема такі, як: усвідомлення й розуміння власних почуттів і почуттів дітей; здатність до саморегуляції, самоактивації та самоконтролю для добродійного впливу на психоемоційні стани дітей з особливими освітніми потребами, передусім тих, у кого наявна проблемна поведінка, зумовлена соціоадаптаційними труднощами. Адже робота саме з такими дітьми є найбільшим викликом педагогів не тільки інклюзивного класу, а й школи загалом, що промовисто засвідчують результати пілотажного дослідження.

Отож, на основі проведеного аналізу психолого-педагогічної джерельної бази, практичного досвіду в інклюзивній освіті, регулярного професійного спілкування з учителями й асистентами вчителів, досвіду організації й проведення навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо інклюзивного навчання у післядипломній освіті та результати пілотажного дослідження, схарактеризуємо кожен із компонентів інклюзивної компетентності (мотиваційний, когнітивний, емоційно-

вольовий, діяльнісний та рефлексивний).

Мотиваційний компонент як комплекс суб'єктно детермінованих характеристик педагогічного працівника початкової школи увиразнює його вмотивованість до здійснення навчання й виховання усіх учнів в інклюзивному класі та ціннісне позитивне ставлення до свідомої побудови інклюзивного освітнього середовища. Йдеться про наявність мотивів та настанов, які спонукають, спрямовують, надають особистісного сенсу й значущості, регулюють позитивне ставлення до впровадження інклюзивної освіти саме в тій школі, де працює педагог, про його персональну зацікавленість у реалізації якісного інклюзивного навчання.

Важливе значення у розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи має *мотивація* як рушій професійної діяльності педагога в інклюзивному класі. Зазначимо, що питання *мотивації* у сучасній науковій думці вирізняється складністю та багатоаспектністю, що зумовлено різноманіттям підходів до її сутності та природи як класиків (О. Запорожець, Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Л. Божович та ін.) так і сучасних дослідників (Н. Пророк, Р. Пріма, Л. Карамушка, Н. Арістова та ін.). Водночас диференціація понять «мотив» і «мотивація» залишається предметом наукової дискусії попри різнобічне тлумачення суті цих понять (Пріма, 2022).

Поняття *мотиву* в науковій літературі трактується по-різному залежно від підходу дослідників. Зокрема, Л. Божович розглядає мотив як сукупність почуттів та ідей особистості, тоді як Х. Хекхаузен акцентує увагу на бажаннях, потребах і схильностях та визначає мотив як внутрішній спонукальний чинник, що зумовлює певний вид активності особистості – діяльність, спілкування чи поведінку – та пов'язаний із задоволенням її потреб (Heckhausen, 1980).

На думку Н. Родіної, в процесі професійного розвитку педагогічних працівників, що працюють в інклюзивному просторі, особливо важливою є мотиваційно-ціннісна сфера, оскільки вона є передумовою поведінки й

виконує декілька функцій, зокрема: спонукає, спрямовує та організовує її, надає особистісного сенсу й значущості. Зокрема мотиваційна готовність спонукає педагога діяти відповідно до досягнення поставленої мети, водночас є джерелом його активності та спрямованості (Родіна, 2021).

Відтак, мотиваційний компонент інклюзивної компетентності забезпечує розвиток особистісної мотивації педагогічних працівників початкової школи, усвідомлення необхідності проявляти, з одного боку, безумовне прийняття, тактовність, терпеливість, пошану і любов до всіх без винятку дітей, а з іншого – розумну вимогливість та наполегливе спонукання до участі, тренувань, долання перешкод розвитку.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи осмислюємо з позицій компетентнісного підходу в професійній освіті, зумовленого тенденціями переходу від «знанневої» парадигми до компетентнісно-діяльнісної, яка спрямована на формування потреби у постійному поповненні й оновленні знань, виробленні та вдосконаленні навичок і вмінь професійної діяльності.

Нагадаємо, що у згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту» (№ 463-ІХ від 16 січня 2020 року), компетентність визначається як: «Динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (ст. 1, п. 15). Це означає, що компетентність – це не лише сукупність знань, а комплексний підхід, який включає практичне застосування навичок, критичне мислення, емоційний інтелект і здатність до саморозвитку.

Нам імпонує твердження О. Гордійчук, В. Гафткович щодо визначення професійної компетентності педагога інклюзивного класу початкової школи як інтегративної характеристики, що охоплює комплекс знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона включає методичну підготовку,

емоційну стійкість, здатність до адаптації навчального процесу та формування інклюзивного освітнього середовища (Гордійчук, Гафткович, 2015).

Зауважимо, що однією із домінантних професійних компетентностей, яка має бути обов'язково сформованою у кожного педагогічного працівника (вчителя й асистента вчителя) початкової школи, як стверджує А. Василюк, визнається *інклюзивна компетентність*. Класично вона розглядається як інтегрований феномен, який поєднує в собі різні компоненти, зокрема інформаційний (уміння здобувати, опрацьовувати та переробляти інформацію, а також використовувати інформаційно-комунікаційні технології; комунікативний (уміння бути зрозумілим і відвертим, налагоджувати роботу в команді, щоб досягти максимального результату у вирішенні спільних навчальних завдань; продуктивний (уміння працювати задля отримання результату, приймати рішення, залучати до проведення освітнього процесу інших фахівців, зокрема психолога, дефектолога, сурдопедагога, тифлопедагога, логопеда та ін.); морально-психологічний (сформованість відповідних особистих якостей особистості, психологічну готовність до роботи та наявність ціннісних орієнтирів, що відповідають гуманістичному підходу до учнів і навчання; предметно-операційний (наявність глибоких професійних знань, навичок та вмій, а також ефективних методик організації навчання в неоднорідному класі) тощо (Василюк, 2023).

Аналіз дослідження *когнітивного компоненту* інклюзивної компетентності зосереджується довкола «комплексу фахових знань». Нагадаємо, що у прийнятому в 2020 році професійному стандарті вчителя чітко окреслюються складові інклюзивної компетентності: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його

індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Змісту когнітивного компоненту відповідають, на наш погляд, знання щодо забезпечення «функціонування інклюзивного освітнього середовища» та «сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів». Концепт «педагогічної підтримки» ми розглядаємо в контексті діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності.

Закцентуємо на тому, що для ефективної організації інклюзивного навчання кожен педагог має знати про державні вимоги, які відображені в нормативно-правових документах, що регулюють інклюзивну освіту, де останнім часом відбулися радикальні реформи (Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»). Відтак, в дискурсі цих трьох аспектів: державні вимоги, забезпечення інклюзивного середовища та індивідуалізація (врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються) проаналізуємо зміст фахових знань, якими має володіти педагогічний працівник (вчитель та асистент вчителя) початкової школи щодо інклюзивного навчання.

По перше, педагогічні працівники мають розуміти сутність та завдання, основні принципи й переваги інклюзивної освіти (відображено у програмі спецкурсу (Додатки П, Р). А також міжнародні акти та державну політику України щодо освіти дітей з особливими потребами, про категорії особливих освітніх потреб (типи труднощів) та рівні підтримки. Також педагогам важливо розуміти про повноваження й принципи роботи інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та можливості співпраці з ними, а також про напрямки комплексної оцінки розвитку дитини, суть і структуру висновку ІРЦ та як ним користуватися для побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Крім того педагогічні працівники мають чітко усвідомлювати необхідність тісної співпраці з усіма членами команди

психолого-педагогічного супроводу і те, що батьки дитини з ООП є повноправними членами команди супроводу зі своїми прямими зобов'язаннями щодо реалізації індивідуальної програми розвитку.

Безпосередньо пов'язаним із когнітивним компонентом є **діяльнісний компонент** інклюзивної компетентності педагогічного працівника, який передбачає вміння комунікувати з дітьми з ООП, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з типовим розвитком, сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу, попередити дезадаптацію учнів з ООП та «булінг» щодо них, створити у класному колективі сприятливий соціально-психологічний клімат для всіх.

Діяльнісний компонент інклюзивної компетентності містить здатності у сферах організації та управління навчальною й пізнавальною діяльністю дітей інклюзивного класу через використання видів діяльності різного типу (усні презентації та обговорення, слухання, читання, письмо, малювання, вирішення математичних задач, розв'язання проблемних ситуацій, інсценування, користування бібліотекою, використання аудіо/відеоматеріалів, практичних завдань, ІКТ («Цифрова інклюзія»)) а також – вміння комунікації та ефективної взаємодії.

Проаналізуємо наступний, **емоційно-вольовий компонент** інклюзивної компетентності, який окреслює наявність необхідних рис особистості та якостей емоційно-вольової сфери вчителя й асистента вчителя інклюзивного класу початкової школи. Зауважимо, що, крім фахових знань, які необхідні педагогу, щоб професійно здійснювати свою діяльність в інклюзивному класі, конче необхідні власна емоційна збалансованість, стійкість (резилієнтність), здатність розуміти психічні стани інших і відповідно вибудовувати стосунки; педагогічна емпатія й толерантність, педагогічний оптимізм та високий рівень саморегуляції й уміння швидко відновлювати психоемоційний ресурс, що є аспектами емоційного інтелекту (здатності розумово управляти своїми емоціями).

Чимало науковців-класиків вітчизняної педагогіки, дефектології,

психології звертаються до концепту емоційного інтелекту, щоб через нього розкрити необхідні вимоги до емоційно-вольової сфери особистості педагога інклюзивного класу (Демченко, 2014; Котик, 2020; Наход, 2020). З нашого досвіду спостережень педагогічних підходів щодо роботи з особами з ООП в школах США та Канади, де всі без винятку школи давно інклюзивні, основні протоколи для врегулювання ситуацій «поведінкового зриву» в учнів розпочинаються пунктом «педагог заспокоює сам себе» (нам довелося проходити навчання для роботи асистентом вчителя з посвідченням державного зразка у Канаді).

Як відомо, педагог повинен постійно рефлексувати та аналізувати свою педагогічну практику, а також мати доступ до системної професійної підтримки вчителів та ефективного моніторингу навчального процесу. У контексті створення інклюзивного освітнього середовища, рефлексія та підтримка є взаємопов'язаними аспектами, спрямованими на підсилення інклюзивної компетентності педагогічних працівників. У педагогічному вимірі, рефлексія представляє собою систематичний внутрішній процес, спрямований на аналіз та самопроєкцію педагогічної діяльності (Бондар, 2000).

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності може розгортатися у питаннях такого типу: «Чи аналізують учителі й асистенти вчителів власну практику відповідно до спільної системи цінностей? Чи проводиться спільна рефлексія за підсумками взаємних спостережень, щоб удосконалювати навчання і викладання в інклюзивному класі? Чи готові вчителі сприймати коментарі колег (наприклад, щодо того, наскільки доступною мовою вони розмовляють) та щодо якості участі дітей у різних видах і формах діяльності? Чи вносять зміни учителі у свою методику викладання з урахуванням зворотного зв'язку від колег? Чи заохочують члени колективу одне одного експериментувати з новими підходами, видами й формами діяльності? Чи розмірковують члени команди супроводу про свої почуття щодо навчання певної дитини і про те, як ці почуття можуть заважати

або допомагати усувати бар'єри для цієї дитини? Чи діляться діти своїм досвідом подолання проблем у навчанні та стосунках з дітьми з ООП?»

Відтак, **рефлексивний компонент** інклюзивної компетентності виявляється в умінні аналізувати, адекватно оцінювати, прогнозувати, проєктувати педагогічну діяльність в інклюзивному класі, корегувати освітній процес, а також у різноманітних джерелах підтримки й оптимізації інклюзивної компетентності педагогічних працівників (вчителя й асистента учителя) початкової школи.

Отже, інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи характеризується у дослідженні як складне соціально-діяльнісне і психолого-педагогічне утворення, інтегративна особистісно-професійна характеристика сучасного педагога, що конкретизується сформованою вмотивованістю, комплексом фахових знань, умінь, навичок, соціально-психологічних здатностей, які маркують його підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання. Цей феномен має свою структуру, представлену такими компонентами: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний. За результатами досліджень педагогів-науковців, а також нашого пілотажного дослідження, однією з найактуальніших тем інклюзивної практики – це організація освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, які мають проблемну, важкокеровану або не керовану поведінку. Це актуалізує необхідність дослідження ефективної взаємодії педагогічного працівника початкової школи з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами.

1.3. Ефективна взаємодія педагогічного працівника початкової школи з дітьми із соціоадаптаційними труднощами

За результатами аналізу науково-методичної літератури, пілотажного дослідження та практики супервізійної діяльності з різними категоріями

педагогів, зокрема початкової школи, найбільша напруга в інклюзивному класі виникає у роботі з дітьми, взаємодія з якими утруднена через їх специфічну, важкокеровану чи некеровану поведінку. Зазвичай, це діти, розвиток яких обтяжений тим чи іншим нейропсихічним розладом, який пригнічує регулятивні структури особистості дитини (розлад аутистичного спектра (РАС), дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) різних типів, а також різноманітні поведінкові розлади (опозиційний розлад непокорі, розлад вибухової поведінки, психопатичний синдром тощо)), хоча іноді когнітивний інтелект у дитини при цьому може бути навіть вище середнього. Також, на жаль, частішають випадки селективного мутизму, коли дитина, не будучи глухонімою, в закладі освіти не зронить жодного слова, хоча вдома розмовляє. Відтак, взаємодія з такими дітьми ще більше ускладнюється, коли у них відсутнє або мало представлене мовлення. Через неможливість заявити про свої потреби діти вдаються до істерик і «поведінкових зривів», що може викликати у педагогів почуття безпорадності й робити життя класу часом нестерпним. Робота з немовленнєвими дітьми, які мають низький рівень адаптивного функціонування гостро потребує від педагога (вчителя й асистента вчителя) володіння методами альтернативної та додаткової комунікації, а також знань та вмінь щодо управління їх проблемною поведінкою.

За сучасними нормативними документами, що регулюють інклюзивне навчання в Україні, поведінкові проблеми дітей, яким складно пристосуватись до середовища закладу освіти кваліфікуються як **соціоадаптаційні труднощі**, які можуть проявлятися у стійкому дефіциті соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також у небажаній поведінці.

Поняття «типи труднощів», або «категорії особливих освітніх потреб», які є тотожними, нещодавно ввійшли в обов'язкове використання в інклюзивному навчанні разом із п'ятирівневою системою підтримки (Положення про інклюзивно-ресурсний центр). Визначено п'ять типів труднощів, або категорій особливих освітніх потреб: інтелектуальні,

функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні та – соціоадаптаційні.

Інтелектуальні труднощі можуть полягати в обмеженні функціонування *передумов інтелекту*, таких, як пам'ять, увага, мислення, мовлення, вольові процеси, мотивація тощо; *власне інтелекту* як здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатність робити висновки та *інвентарю інтелекту* – набутих знань, умінь та навичок. Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) труднощі можуть проявлятися в обмеженні життєдіяльності слухової, зорової, опорно-рухової, мовленнєвої функцій (стосуватися відтворення звуко-складової структури слова; розбірливості мовлення; темпу і ритму; мелодико-інтонаційного малюнку; характеристик голосу; розрізнення звуків мовлення на слух; використання словникового запасу і граматики; перебігу читання, письма, комунікації). Фізичні труднощі зазвичай полягають в обмеженні функціонування органів та кінцівок дитячого організму. Навчальні труднощі можемо спостерігати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності (читання, письмо чи математичні дії), зокрема таких, як: дислексія, дисграфія та акалькулія.

Соціоадаптаційні труднощі дитини в контексті закладу освіти можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування таких навичок, як:

- пристосування до умов соціального середовища;
- організації адекватної системи відносин з іншими;
- прояву рольової пластичності поведінки (врахування контексту, співвіднесення власних дій із потребами інших);
- інтеграції в колектив, прийнятті норм і цінностей освітнього середовища тощо. Надзвичайно важливим є той факт, що типологія освітніх труднощів має свою ієрархічну структуру, підґрунтя якої складає біопсихосоціальна модель розвитку становлення дитячого організму: підхід, який пояснює розвиток і становлення дитини як результат взаємодії трьох основних факторів: біологічних, психологічних та соціальних. Відтак,

інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) та фізичні труднощі є ієрархічно нижчим рівнем, який демонструє психофізіологічні можливості організму. *Соціоадаптаційні труднощі* – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини та середовища, в якому вона перебуває. Соціоадаптаційні труднощі мають два контексти – особистісний та середовищний. Клінічні фахівці завжди ретельно досліджують чи демонструє дитина різну поведінку в різних середовищах і якщо так, то, радше за все, причини проблемної поведінки не в дитині, а у середовищі. Саме це є принциповим маркером щодо висновків з приводу норми чи патових станів у конкретної дитини.

Зауважимо, що в ситуаціях поведінкових колізій педагогічні працівники у поясненнях причин некерованої поведінки найчастіше схиляються до особистісного контексту дитини, ігноруючи при цьому значення впливу оточення, освітнього простору, яке для дитини, до прикладу з РАС (розладом аутистичного спектра), може бути вкрай некомфортним, навіть ворожим. Гучні звуки, метушня, поспіх, різкі запахи з їдальні, яскраві кольори на стендах, стінах, постійні зміни подій без спеціальних пояснень і налаштувань про це з боку педагогів – той мінімальний набір тригеруючих чинників середовища закладу освіти для надчутливої дитини з РАС, яка може раптово розпочати мимовільні рухи, вербалізації чи навіть псевдоагресивні випадки виключно з метою самозахисту. Відзначимо, агресія дитини з РАС рідко буває справжньою, зазвичай, вона є захисною реакцією дитини від дискомфорту, про що мають знати педагоги початкової школи.

Також частотними бувають постійні зауваження, критика особистості дитини, регулярні осмикування з роздратуванням – реакції педагогів на імпульсивну й розгальмовану поведінку дітей з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ), які мають гіперкінетичний синдром, як це кваліфікують медики. Всі ці реакції педагогів, як ми знаємо, неефективні, вони лише руйнують стосунки між дитиною і педагогом і призводять до вторинних проблем – тривожність, протестні реакції та занижена самооцінка

у дітей, швидке психоемоційне вигорання й невдоволення роботою – у педагогів.

Буває й так, коли інтелектуально успішний учень з психопатичним синдромом, який може проявлятися як певна харизма, «сила» особистості стає неформальним лідером в класі чи навіть у школі і формує довкола себе коаліцію опозиції щодо частини педагогічного колективу. Навіть знаходить педагогів, з якими консолідується супроти інших педагогів, що призводить до вкрай несприятливого психологічного клімату в закладі, де всі, учні й педагоги не почувуються безпечно. Або ситуації емоційного лідерства дитини з ООП в класі, коли їй дозволяється задавати тон і вимагати бажаних реакцій інших, закручуючи деструктивну динаміку маніпулювань. Чи не найбільш вразливими ситуаціями, які потребують саморегуляції у педагогів є мастурбування дитини з ООП під час уроку при інших дітях. Навіть у закладах дошкільної освіти можливі такі випадки з дітьми, тож у початковій школі такі випадки, на жаль, не поодинокі. Щоб знаходити на такі ситуації конструктивні педагогічні рішення й убезпечити школу від загрози «виростити» некерованого підлітка, який може побити директора школи в його ж кабінеті (реальний випадок), педагогічні працівники початкової школи мають знати більше про різноманіття соціоадаптаційних труднощів, про те, як виглядає психопатологічна поведінка, навіть якщо у дитини при цьому інтелект у межах норми. Нажаль, загальна культура у нашому суспільстві продовжує визнавати пріоритетність розуму, когнітивного інтелекту і якщо розумна дитина чинить безчинства, то більшість педагогічних працівників в намаганнях знайти пояснення її поведінки не почнуть думати у напрямку неврологічних проблем медичного характеру. Тому, якщо у педагогів є підозра, що причина некерованості поведінки дитини в медичному компоненті її розвитку, це той випадок, в якому допомога в межах команди психолого-педагогічного супроводу закладу освіти не є можливою, а лише коректне скерування до інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) щодо грамотної діагностики ймовірних причин такої

поведінки (наявність психоневрологічного розладу чи педзанедбаність) та консультації щодо позитивного поведінкового керівництва. Наголосимо на тому, що потреба педагога володіти технологіями поведінкового керівництва є особливо актуальною для Нової української школи, яку звинувачують у розгнужданості й некерованості учнів та низькій дисципліні під час навчання. Відтак, однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є включення в освітній процес дітей, у яких наявні *соціоадаптаційні труднощі*, які можуть проявлятися у стійкому дефіциті соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також у небажаній поведінці. Тому педагогічні працівники, зокрема, початкової школи, мають опанувати основи поведінкового аналізу поведінки (ПАП), позитивного поведінкового керівництва та специфічні методи взаємодії з такими дітьми.

Прицільну увагу особливостям взаємодії та організації освітньої діяльності учнів, які мають соціоадаптаційні труднощі приділяють А. Колупаєва, О. Таранченко, Н. Когутяк, Д. Шульженко, Т. Скрипник, К. Островська та інші. Зокрема, Т. Скрипник у своїй монографії «Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху» акцентує увагу на тому, що впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами, які мають розлад аутистичного спектру – це новаторська діяльність, яка вимагає спеціальних знань та вмінь і «..., що педагоги інклюзивних закладів відчують розгубленість і брак впевненості щодо змісту своєї діяльності по відношенню до учнів з РАС.» (Скрипник, 2021). Також дослідниця акцентує увагу на тому, що «однією з найбільш складних категорій дітей для педагогів інклюзивних класів є діти з розладами аутистичного спектра (РАС). Для розбудови успішного освітнього процесу, учасниками якого є ці діти, важливо знати особливості їхнього розвитку: їхні потреби та сильні сторони».

Особлива незахищеність дитини з аутизмом перед стимулами оточуючого середовища і, як наслідок, «обмежувальне поводження і поведінкова консервативність», за твердженням В. Тарасун, виражається у

визначальному прагненні формувати і зберігати стійкі форми життя і взаємодії. Дослідниця вважає, що використовуючи провідний когнітивний стиль аутичної дитини і пристосувавшись, ці діти почуваються комфортно у стійкому і передбачуваному середовищі (Тарасун, 2012).

Д. Шульженко у монографії, присвяченій корекції дезадаптивної поведінки, стверджує, що своєрідність порушень емоційно-вольової сфери у дітей із поведінковими труднощами виявляється у проявах агресії або самоагресії дитини у відповідь на наполегливі вимоги дорослого працювати разом, відповідати на його запитання, реагувати на негативні коментарі; здійснення тиску на дитину, аби вона виконувала завдання за його планом та вказівками. Встановлено, що внаслідок цього аутична дитина виконує інтенсивні аутостимуляції та проявляє свої переживання у вигляді криків, вокалізацій, плачу, тим самим демонструючи тяжкі страждання від взаємодії з дорослим, що вимагає у педагога розуміння цих особливостей і вмінь справлятися з ними (Шульженко, 2020, с. 38). А також те, що створення такого середовища, яке складається з психолого-педагогічних умов, засобів корекції, індивідуально-орієнтованого на дитину змісту програм, компетентності персоналу, і є запорукою ефективного виховання й освіти дітей із спектром аутистичних порушень.

Зарубіжні дослідження таких науковців, як D. Asperger, H. Baron-Cohen, B. Bettelheim, D. J. Cohen, B. C. Folstein, C. Gillberg, J. Gould, S. L. Harris, L. Kanner, K. Lotter, G. Mesibov, E. Schopler, F. Volkmar, L. Wing, I. Wolf переконливо підтверджують, що у випадках, коли діти зі спектром аутистичних порушень, не охоплені відповідними освітніми впливами, і не отримуючи жодних корекційних послуг, вже до юнацького віку стають глибокими інвалідами з усіма відповідними негативними соціально-психологічними наслідками для них самих, їхніх рідних та найближчого оточення (Schopler, Wellman, 2010). Відтак, абсолютна більшість науковців зазначають, що розвиток у педагогічних працівників, в першу чергу, початкової школи здатностей ефективно взаємодіяти з дітьми з розладом

аутистичного спектра, є ваговою складовою у становленні їхньої інклюзивної компетентності.

Важливо відмітити, що успішність педагогічного впливу щодо дітей із соціоадаптаційними труднощами багато в чому визначається мірою налагодженості суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, яка є важливим аспектом безпечного освітнього середовища та розкривається через когнітивне, емоційне і перцептивне відображення учасників освітнього процесу. Відтак, на нашу думку, необхідно уточнити сутність поняття «взаємодія» в контексті розкриття семантики суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Взаємодія – це філософська категорія, що виражає процес взаємного впливу, взаємозв'язку та взаємозумовленості різних об'єктів, їх взаємопереходу та породження одним об'єктом іншого, основу чого становить причинно-наслідковий зв'язок (Івченко, 2008). Педагогічна взаємодія – особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, в результаті якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер його учасників. Зміст технології педагогічної взаємодії розглядається як пізнання особистості, організація творчої діяльності і побудова взаєностосунків за допомогою різних комунікативних засобів. (Пріма, 2009, с. 132). Слушною нам видається позиція науковиці, яка стверджує, що у процесі педагогічної взаємодії високого рівня народжується довіра, взаєморозуміння, взаємоповага, завдяки чому відбувається повне саморозкриття здібностей і можливостей дітей, а також педагогічної компетентності педагогів. При цьому у взаємодії визначальною є позиція педагога, що базується на співпраці, співтворчості, пошуком нового у змісті і засобах навчання й виховання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожної дитини. Здатність до педагогічної взаємодії – це фундамент діяльності педагога і важливий показник його професійної придатності. Вона є професійно-особистісним компонентом роботи педагогічного працівника початкової школи, що є складною системою соціально-психологічної взаємодії з учнями.

Отже, усвідомлення педагогами необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії як основи педагогічного впливу сприятиме вирішенню завдань виховання, навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Ефективність цієї педагогічної взаємодії буде лише в тому випадку, коли у педагога переважатимуть моральні почуття людяності, толерантності, а також – відсутність страху та щирий інтерес до пізнання індивідуальних характеристик дітей з особливими освітніми потребами, зі соціоадаптаційними труднощами, до специфіки їх нейровідмінності, розвитку та методів конструктивної взаємодії з ними.

Більшість науковців, описуючи різні способи педагогічної взаємодії, виділяють ситуативну, нейтрально-байдужу, приховано негативну, функціональну та активну позитивну взаємодію (Семенова, 2017). *Ситуативна взаємодія* полягає в тому, що педагог може мати мінливий настрій, високий рівень емоційності, схильний давати емоційний відгук на стан учня, проте деколи власні емоції перешкоджають йому розпізнати складну ситуацію взаємодії, зрозуміти розвиток подій і передбачити наслідки. *Нейтрально-байдужа* взаємодія відбувається, коли педагогічний працівник рідко розпізнає емоції та невербальну поведінку дітей, володіє недостатнім репертуаром рольової поведінки вчителя, деколи обирає хибний тон комунікації, мало хвалить, рідко підбадьорює учнів.

Недостатній «репертуар рольової поведінки» вчителя означає, що педагог має обмежений набір моделей дій та впливу, які він використовує у взаємодії з учнями, колегами та батьками. Це може проявлятися в неспроможності гнучко змінювати свою роль відповідно до ситуації та потреб навчального процесу, до прикладу, використовувати монотонний стиль спілкування, частіше однаковий підхід незалежно від контексту. Або педагог не може швидко змінювати стратегію поведінки в залежності від віку, особливостей учнів чи емоційного стану класу. Також можливе домінування однієї ролі – наприклад, педагог лише контролює і навчає, не проявляючи підтримку чи співпереживання та емпатію. Як відомо,

педагогічний працівник Нової української школи має вміти виконувати такі ролі як *лідер*, який організовує навчальний процес, *наставник*, який підтримує та мотивує учнів, *фасилітатор*, який створює умови для самостійного навчання, а також *роль психолога* для розуміння емоційних станів учнів і допомоги долати труднощі, *роль дипломата*, який врегульовує конфлікти і підтримує баланс у класі. Якщо репертуар рольової поведінки у педагогічного працівника обмежений, навчальний процес стає менш ефективним, а педагогу складніше адаптуватися до потреб сучасної школи та умов інклюзивного класу.

Приховано-негативний спосіб взаємодії педагога з учнями має місце, коли педагог не дає емоційного відгуку на стан учня, погано розуміє взаємозв'язок між поведінкою та його емоційним станом, здебільшого не розшифровує невербальні прояви емоцій, а також упереджено ставиться до учнів, вибудовуючи формальні взаємини без підбадьорювання та підтримки. Приховано-негативний спосіб взаємодії педагога з учнями з особливими освітніми потребами може містити елементи пасивної агресії педагогічного працівника, прихованого, але руйнівного способу вираження невдоволення й протесту щодо цінностей освітньої інклюзії й необхідності опановувати нові стратегії педагогічної взаємодії з дітьми, з якими мати стосунок найважче.

Функціональний спосіб взаємодії педагогічного працівника (особливо у початковій школі) з дітьми з особливими освітніми потребами характеризується тим, що педагог виконує свої професійні обов'язки на рівні базових навчальних функцій, орієнтується переважно на навчальні результати, але при цьому не завжди враховує емоційні та психологічні потреби учня з ООП. Зокрема, педагог не має змоги оцінити емоційний стан учня за його невербальною поведінкою, тому не дає достатній емоційний відгук, не завжди обирає правильний тон для комунікації в різних ситуаціях, рідко використовує похвалу, слова підтримки, підбадьорює через невербальні способи заохочення (усмішка, жест підтримки), спирається переважно на власні симпатії. Через недостатню емпатію педагог може

використовувати сухий, офіційний або навіть надмірно категоричний тон, що не враховує емоційного стану учня, особливо якщо він має труднощі з самовираженням (наприклад, діти з аутизмом, порушеннями мовлення, емоційно-вольової сфери). Також педагог може бути надмірно вимогливим до дітей, які потребують адаптованих підходів, практикуючи взаємодію функціонального характеру: учень виконав завдання – добре, не виконав – робиться зауваження. Педагог може також несвідомо приділяти більше уваги тим дітям, які легко вступають у комунікацію, ігноруючи потреби тих, хто має труднощі у взаємодії, причиною чого найчастіше буває не достатньо розвинені навички емоційного інтелекту у педагога. Відтак, стандартна функціональна реакція педагогічного працівника без урахування психологічного комфорту дитини може призводити до відсутності у неї мотивації до співпраці та поведінкових зривів, а також негармонійній атмосфері в інклюзивному класі.

Активна позитивна взаємодія педагога в інклюзивному середовищі є основним чинником успішного освітнього процесу, формування сприятливого мікроклімату та соціалізації всіх учнів. Вона передбачає усвідомлену, системну та емоційно підтримуючу діяльність учителя та асистента вчителя, спрямовану на врахування індивідуальних потреб кожної дитини, створення умов для ефективної співпраці та розвитку як навчальних, так і соціально-емоційних компетентностей учнів. Актуальність активної позитивної взаємодії в інклюзивному класі зумовлена тим, що сучасна освіта базується на принципах рівності можливостей, особистісно орієнтованого підходу та партнерської педагогіки.

У науковій літературі (Бідюк, 2012, Коберник, 2020) під активною позитивною взаємодією розуміють комунікативну діяльність педагога, що проявляється через заохочення, позитивне підкріплення, використання емпатійного слухання, адаптацію педагогічних стратегій відповідно до індивідуальних можливостей і потреб учнів. Вона базується на принципах толерантності, педагогічного оптимізму, доброзичливого ставлення,

відкритості до діалогу та підтримки. Конкретно активна позитивна взаємодія проявляється в тому, що педагог дає емоційний відгук на потреби учнів, орієнтується на їхні емоції і невербальну поведінку, здатний передбачити вчинки, а також хвалить і підбадьорює, доброзичливий на уроках.

Активна позитивна взаємодія педагога з учнями в умовах інклюзії має низку специфічних особливостей, які відрізняють її від традиційної педагогічної комунікації. По-перше, вона передбачає гнучкість та адаптивність у навчальному процесі. Учитель має враховувати широкий спектр когнітивних, емоційно-вольових і сенсомоторних особливостей дітей та використовувати методики, які забезпечують максимальну включеність кожного учня у спільну діяльність. По-друге, вона ґрунтується на принципах емпатії та соціальної підтримки. Педагог у своїй роботі має акцентувати увагу не лише на засвоєнні знань, а й на розвитку соціально-комунікативних навичок, формуванні у дітей почуття власної значущості та довіри до інших. Це передбачає використання методів емоційного підкріплення, позитивного заохочення та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

По-третє, важливу роль відіграє кооперація всіх учасників освітнього процесу. Активна позитивна взаємодія включає не лише стосунки «вчитель – учень», «асистент вчителя – учень», а й тісну співпрацю з батьками, шкільним психологом та іншими фахівцями, які допомагають створити сприятливе інклюзивне освітнє середовище. Відтак, включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітній простір передбачає не лише адаптацію навчального матеріалу, а й створення такого типу педагогічної взаємодії, яка забезпечить максимальну підтримку дитини, стимулюватиме її пізнавальну активність, підвищуватиме рівень автономності та формуватиме позитивний досвід соціальних контактів (рис. 1.1). Тож, у дослідженні *взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами зі соціоадаптаційними труднощами* розглядатимемо у широкому контексті, як процес цілеспрямованого, індивідуалізованого та інтегрованого взаємовпливу між педагогами, батьками, однолітками та дитиною з ООП,



Рис. 1.1. Способи взаємодії педагога з учнями з ООП

який спрямований на створення умов для розвитку її потенціалу, соціалізації та подолання адаптаційних бар'єрів.

Цілеспрямованість взаємодії передбачає конкретну мету – розвиток дитини, полегшення її адаптації до соціального середовища, навчання та успішної інклюзії в закладі освіти, *індивідуалізація* процесу взаємодії враховує унікальні потреби, можливості, сильні сторони та обмеження кожної дитини, *інтеграція* забезпечується включенням дитини з ООП до освітнього та соціального середовища з адаптацією методів навчання та спілкування.

Соціалізація передбачає розвиток у дитини навичок спілкування, співпраці, емоційної стійкості для взаємодії з оточенням, *адаптація* спрямована на полегшення інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладу освіти через підтримку, розвиток її компетенцій з оперттям на сильні сторони та подолання бар'єрів.

В інклюзивному навчанні ключовим аспектом ефективної взаємодії є командна співпраця педагогів, сім'ї, психолога, логопеда та інших фахівців, однолітків щодо створення сприятливого простору для адаптації та розвитку дитини зі соціоадаптаційними труднощами. А також, що важливо, педагоги та діти інклюзивного класу мають володіти превентивними методами упередження та самозахисту в ситуаціях, коли поведінка дитини зі соціоадаптаційними труднощами може бути загрозливою й небезпечною. Відразу ж зауважимо, що це, здебільшого, можливо у дітей з розладами поведінки та психопатичним синдромом, яким лиходійство приносить справжнє задоволення, у дітей з РАС та РДУГ поведінка радше імпульсивна та псевдоагресивна, від якої страждають, в першу чергу, вони самі.

Проаналізуємо основні особливості ефективної взаємодії педагогічного працівника початкової школи з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами. Зауважимо, що більшість дітей з РАС мають одночасно розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), оскільки ці два розлади є коморбідними, тобто патогенетично пов'язаними між собою. Здебільшого РДУГ проявляється як надмірна рухливість, імпульсивність, що призводить до порушення дисципліни в класі і не дає змоги дитині й іншим дітям успішно навчатися. Також дитина може вперто ухилятися від виконання завдань та займатися сторонніми справами на уроці, їй складно послідовно діяти та доводити справу до завершення. Зазвичай на зауваження у зв'язку з «неорганізованістю» такі діти відповідають роздратуванням, а то й агресією. Відтак, педагогам важливо розуміти, що більшість підходів щодо ефективної взаємодії педагогічного працівника початкової школи до дітей з РАС також будуть ефективними для взаємодії з дітьми із РДУГ, а також із дітьми з іншими типами труднощів (інтелектуальні, функціональні, навчальні).

До прикладу, у дітей з порушенням інтелектуального розвитку це труднощі у спілкуванні; неадекватні реакції; проблеми у стосунках з оточуючими; відсутність самостійності; безініціативність; неусвідомленість мотивів діяльності; нерозуміння (або часткове розуміння) власних потреб та

інтересів; систематична потреба психолого-педагогічного контролю, керівництва поведінкою та діяльністю. Відповідно, педагогічні працівники початкової школи у взаємодії з такими дітьми мають терпеливо й чітко прояснювати їм їх потреби, сенс та доцільність виконання вказівок педагога («Знаєш, чому ти маєш це навчитися?») та уважно здійснювати керівництво навчальною поведінкою, щоб упередити неадекватні поведінкові реакції й не підкріпити, а навпаки «погасити» небажану поведінку. Все ж найбільше різноманіття поведінкових особливостей демонструють діти з розладом аутистичного спектру (РАС), яких педагогічні працівники мають глибше пізнати й розуміти, оскільки кількість таких дітей, нажаль, без упину зростає.

Схарактеризуємо основні моменти взаємодії педагогічних працівників початкової школи з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами у таких аспектах: індивідуальні особливості дітей з РАС та специфіку комунікації з ними; чинники середовища, які можуть зумовлювати порушення поведінки при РАС та особливість освітніх потреб таких дітей.

Серед *індивідуальних особливостей* дітей з РАС в першу чергу виділяємо екстремальну невитривалість дитини щодо соціальних контактів у різних соціальних середовищах, наприклад, в роздягалці, коли всі поряд, близько і штовхаються, від чого дитина відчуває сенсорний і комунікативний дискомфорт. Тому педагоги мають упереджувати участь дитини в місцях масового скупчення дітей, продумувати як організувати так, щоб мінімізувати такі випадки.

Найбільше діти з РАС бояться новизни і швидкості, поспіху й метушні, що, передусім, мають урахувувати педагоги через регулярне налаштування дитини до можливих змін (у розкладі, заходах, діагностувальних роботах, присутності інших людей тощо), застосовуючи метод «праймінг» (коротка інструктивна бесіда про те, що буде, коли, де, як це буде, що конкретно потрібно робити і – навіщо). До прикладу, частотними є труднощі нерозуміння дитиною поставленого завдання, яке часто сприймається як новизна, викликає розгубленість і виникнення стереотипів

(неконтрольованих рухів, вигуків). У цій ситуації педагог має застосувати відпрацьований алгоритм (у типовій ситуації повторювати одну і ту ж фразу), до прикладу, сказати дитині: «Задача майже така як стара. Ось подивись, як ми вирішували стару. Ось це змінилось...» і т.ін.. Також педагог має розуміти, що пояснення «навіщо», вмотивування дитини з РАС, з акцентом на прагматичному сенсі дій, вчинків є дуже важливим для ефективної взаємодії. Зауважимо, що це також важливо для всіх здорових дітей та діти з РАС можуть вперто не розпочати діяльність, якщо чітко не розуміють її сенс, а також те, що конкретно вони з цього матимуть. Тут винахідливість педагога грає велику роль: «Діти, ми сьогодні вивчаємо цифру 8. Для чого? Для того, щоб ви могли порахувати рівно 8 зошитів, які ми...». Відтак, педагоги мають розуміти так звану стереотипність, одноманітність контакту з середовищем у дітей з РАС та потребу у сенсах. Школа є не дуже стереотипним середовищем, де можливі непередбачувані, наче на війні, речі (так може сприймати дитина). Тому педагогічним працівникам, зокрема початкової школи, варто володіти основами TEACH технології, яка полягає в структуруванні середовища (зони для усамітнення, відпочинку, пункти активності, ігрові), часу (маркування тривалості дії пісочними годинниками, таймером, реле часу) та діяльності (покрокові інструкції, алгоритми виконання завдань) з метою забезпечити визначеність й передбачуваність в освітньому середовищі, що так необхідні учневі з РАС (Eric Schopler, 2013).

Ще один внутрішній чинник, що спричиняє специфіку поведінки у дітей зі соціоадаптаційними труднощами, це тотальна недостатність у них психічного тону, який швидко закінчується. Довільно регулювати свій тонус діти не можуть і починають абсолютно мимоволі, автоматично, а не для того, щоб звернути на себе увагу, тонізувати себе через аутоstimуляцію: підстрибування, почісування, посмикування, кружляння, гуління, махання, наче крильцями, руками, розхитування, інтенсивні моргання – такі улюблені стереотипії, які навколишні сприймають за порушення поведінки. Тому дуже важливо відстежувати стан таких дітей і до початку стереотипій розуміти, на

якому проміжку хвилин роботи на уроці дитина може «перегрітися», втомитися і почати свої «типові вибрики» після того, як зупинилася працювати. Саме до цього моменту, упереджуючи зупинку в роботі дитини з причин втоми (педагогам не просто зрозуміти від чого сильно втомлюються діти з РАС) добре відвести дитину в той особливий простір (у пільгове місце відпочинку, куточок усамітнення чи ресурсну кімнату, у свою улюблену палатку, мішок, «совине гніздо», коробку (кожна дитина має свої вподобання), де можна сховатися, заспокоїтися і поповнити психоемоційний ресурс. Тобто, у кожної дитини з РАС буде свій «тарган», тому педагог має з повагою врахувати цю потребу і не виявляти жодним чином насміхання ні в середині себе (проявляться мікрорухи на обличчі, які гіперасензитивна дитина з РАС зчитає), ні з іншими дітьми, батьками чи з колегами. Адже це той спосіб тонізації, який дитина напрацювала в процесі адаптації, це її самодопомога і толерантне розуміння цього є суттєвою допомогою педагога у взаємодії з такою дитиною. Відомо, що визначальним чинником ставлення всіх дітей у початковій школі до дитини з ООП є реальне ставлення до неї вчителя, яке діти ефективно зчитують на його обличчі з емоційних невербальних мікропроявів та відразу переймають. Як бачимо, в цьому аспекті особливо розкривається необхідність емоційної саморегуляції педагога, що ми враховуємо у змісті емоційно-вольового компоненту інклюзивної компетентності вчителя та асистента вчителя у підрозділі 1.2.

Також важливою особливістю, яку мають враховувати педагогічні працівники початкової школи при взаємодії з дітьми з РАС, це те, що є категорія дітей, які важко зносять звукову стимуляцію, в такому випадку доречно організувати будівельні шумоізолюючі навушники, а індивідуалізацію навчального матеріалу організовувати переважно через візуальний дидактичний матеріал. Особливо варто зауважити чинник запахів з їдальні, які можуть викликати суперечливі відчуття у дитини з РАС. З одного боку, вони можуть викликати відчуття голоду, з іншого – огиду, яка проявиться як крики, верески й інші псевдоагресивні дії: дитина закриває ніс,

починає стрибати чи говорити непристойності. Якщо педагог розуміє, що саме запах є причиною, варто дуже серйозно подумати про перенесення класу в найбільш далеке від їдальні місце.

Зі специфічних знань для педагога є те, що він має обмежити себе у використанні парфумів та різкої зміни іміджу, яскравої одежі, якщо у класі навчається дитина з РАС, оскільки ця зміна призведе до справжніх її страждань. А також те, що зошити, ручки, олівці та інше приладдя закупаються однакові до кінця року, щоб упередити можливі істерики. Саме в прилаштуванні середовища до дитини з РАС яскраво проявляється принцип справжньої інклюзії: педагогічні працівники прибирають бар'єри, прилаштовують середовище, а не «ламають» дитину.

Вкрай важливо розуміти для педагогів, що відчуття голоду у такої дитини може провокувати проблемну поведінку чи відмову від діяльності, тому що більшість дітей з РАС дуже вибіркові у їжі, вони можуть харчуватися далеко не всім, що пропонує шкільна їдальня, тому варто запропонувати дозвіл на принесення їжі з дому. Зауважимо, що голод викликає найбільш непередбачувані прояви поведінки, падає цукор і дитина може впасти в істеричний стан. У такому випадку асистент учителя має вивести учня з класу, нагодувати, розуміючи, що всі діти снідали, а конкретна дитина могла осилити вранці лише кусочок сухарика. Не надто педагогічним видається розмірковувати над харчуванням дітей, та в роботі з дітьми з ООП зі соціоадаптаційними труднощами це є дуже важливою особливістю. Доречі, в одному із новітніх масштабних досліджень науковців однієї із сусідніх країн щодо причин порушень поведінки у дітей молодшого шкільного віку несподівано як першу причину виявили – голод дітей. Щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, то врахування задоволення базових вітальних потреб – «їсти, пити, походити» і часте чергування їх із елементами занять буде дуже доречним превентивним методом проблемної поведінки. Отже, ті середовищні умови, в яких знаходиться дитина, де відбувається її навчання, ті стратегії й тактики, які застосовують педагоги, можуть або

мінімізувати прояви проблемної поведінки у дітей, що реалістично, або посилювати їх.

Аналіз індивідуальних особливостей дітей зі соціоадаптаційними труднощами, які мають розлад аутистичного спектра, буде неповний без представлення їх сильних сторін. Адже навчання в інклюзивному класі, слідуючи позитивному принципу, організовується з опорою на сильні сторони дитини з ООП. Зауважимо, що однією із найбільших труднощів педагогічних працівників у роботі з дітьми з ООП є виявлення їх сильних сторін, особливо у низькофункціональних дітей зі соціоадаптаційними труднощами. Отож, діти з РАС мають беззаперечні сильні сторони, серед яких: схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості; переважання невербального (вродженого інтелекту); високорозвинена механічна пам'ять; здатність до запам'ятовування знакових систем (насамперед мови програмування); здатність бездоганно та без відволікань виконувати ті дії, яких навчені; високорозвинена здатність орієнтуватись у просторі й часі; тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна поводитись та абсолютний музичний слух. Також індивідуальними сильними сторонами осіб з аутизмом є їхні захоплення. Якщо спиратись на ці захоплення у процесі взаємодії з такими дітьми, то в них виникатиме мотивація виконувати те, що пропонує педагог. Отже, процес навчання як соціальних, так і навчальних умінь варто розгортати навколо сфери зацікавлення дитини зі соціоадаптаційними труднощами.

Особливо зосередимо увагу на *мовленні педагога* як самостійному чиннику взаємодії з дитиною з РАС. В українській ментальності мовлення часто фігуральне, з метафорами, скритим контекстом та подвійними посиленнями з елементами сарказму – («Ну і молодці ви були сьогодні, діти! Молодці!» може звучати як запрошення педагога до самокритики, а не реальна похвала учнів). Кожен педагог початкової школи має знати, що діти РАС не розуміють соціальний контекст, не розуміють метафоричність гумору і скритих сенсів, вони сприймають все буквально, за «чисту монету».

Тому метафори і скриті сенси абсолютно протипоказані у взаємодії з учнями з РАС, оскільки «заплутують» дитину в реальності, що в перспективі проявиться порушеннями їх поведінки.

Розмовляти з дітьми з РАС варто рівним спокійним, в міру тихим і малоінтонаційним голосом, без особливих емоційних спалахів, позаяк ці акустичні ефекти лякають дитину, викликаючи справжній страх і тим самим провокують поведінкові зриви. Спілкування з дитиною має бути лаконічним, із використанням малоетапних інструкцій: «Починаємо працювати» і жестом показати завдання чи вправу; «Давай тихо». Важливі вимоги ефективно записати в правила: «Якщо я починаю говорити, то я переходжу на шепіт», тому що дивним чином те, що написане на папері, для дитини з РАС має переконливу силу закону. Також ефективно апелювати до правил при необхідності дисциплінувати дитину зі соціоадаптаційними труднощами: «правило каже, що тобі пора...». Якщо дитина не читає, то правила слід зобразити за допомогою фотографій чи піктограм (технологія візуального супроводу).

Також зауважимо на такому важливому моменті взаємодії з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами, як – прицільне *проговорювання деталей дій*: кожної операції послідовно. Педагогічні працівники мають знати, що ці діти у період навчання у початковій школі не ефективно засвоюють знання чи моделі поведінки через наслідування, тому педагог має вербалізувати конкретний момент і супроводити це жестом. До прикладу: «Якщо вчитель спитав і простягнув руку (показати) – ти відповідаєш. Це правило. Ти можеш відповідати сидячи, ти можеш відповідати стоячи, ти можеш відповідати дивлячись, підглядаючи – як завгодно, навіть письмово. Але цей жест означає, що я тебе запитую».

Базові правила навчальної поведінки мають бути записані самою дитиною власноруч (найчастіше діти з РАС вміють писати і читати, прийшовши в школу, навіть не високофункціональні) в маленькому блокноті. Якщо дитина не може написати, то, можливо, може надрукувати на

комп'ютері цю пам'ятку, яку варто зафіксувати на парті перед очима. До прикладу, «1. На уроці я сиджу за партою і не бігаю. 2. На уроці я піднімаю руку, перш ніж запитати і т. ін.». Цих правил має бути не більше 7-8 (залежить від когнітивної складності дитини) і вони мають бути пронумеровані. Вчитель знає і постійно апелює: «Ну мо, правило №5 у нас яке? Коли я хочу сказати, я піднімаю руку». Виявлено, що така дитина написаний текст сприймає краще, ніж сказане слово, сприймає стійко і це правило утримує (Mesibov, 2013). Та, якщо одне із задекларованих правил порушує дорослий, тоді це саме по собі провокує поведінковий зрив дитини з РАС.

Також більшість педагогів у ситуації, коли дитина, наче «підвисла», не здогадуються чітко проговорити, що зараз відбувається і який наступний крок дії. Отже, таке особливе й грамотне акцентування дорослого на тому, що конкретно треба робити у моменті для дитини з РАС вкрай важливе: «Ти зараз будеш повторювати за мною точно так, як я». До 7-9 років здатність дітей імітувати інших поступово розвивається, але в початковій школі дуже важко для дитини з РАС спонтанно наслідувати без спеціального акцентуючого супроводу педагога. Отже, таке спеціальне пропрацювання форм навчальної поведінки, спеціальне пробудовування кордонів, коли педагоги розповідають дитині, що можна, а що ні робити на уроці, розуміючи, що на слух їй буває складно сприймати, тому слідує візуальна підтримка правил поведінки через картинки, – одна із важливих вимог ефективної організації навчальної діяльності дітей зі соціоадаптаційними труднощами.

Надважливим моментом у педагогічній взаємодії з дитиною з РАС є надавання педагогом достатнього часу на сприймання, обробку інформації, генерування реакції та саму реакцію. Це найчастотніший проблемний момент у взаємодії педагогічного працівника з дитиною з цим типом труднощів – дати час на реакцію. А також короткі повтори інструкції (ключових слів) зі спокійним виваженим *активним очікуванням* педагога. Адже дітям з особливими освітніми потребами, зокрема зі соціоадаптаційними

труднощами, притаманна уповільненість психічних процесів та відтермінована (пролонгована) реакція і якщо педагог проявить нетерпеливість та не забезпечить часовий простір і допомогу (через підказки за технологію «скафолдинг»), щоб дитина змогла проявитись, він не зможе стати для неї «позитивним стимулом» – педагогом, якому дитина симпатизує, тому хоче співпрацювати. Адже сам по собі факт співпраці дитини зі соціоадаптаційними труднощами з педагогом уже є досягненням. Тому після найелементарнішої взаємодії з дитиною педагог має надати їй *пряме позитивне підкріплення*: емоційне (педагог усміхнувся), соціальне (похвала) чи матеріальне (жетон, солодощі, улюблена діяльність). Педагогічні працівники, зокрема початкової школи, мають розуміти, що діти з РАС дуже прагматичні і вони чітко мають знати за які «вигоди» вони мають співпрацювати з дорослими, виконуючи ті чи інші завдання чи вказівки. У здорових дітей наявний природний пізнавальний інтерес, у дітей зі соціоадаптаційними труднощами він значно скромніший.

Щодо взаємодії з дітьми з РАС в дискурсі організації їх освітньої діяльності важливо врахувати, що індивідуальні форми навчання мають переважати над колективними, тому, під час уроку асистентові вчителя варто виводити дитину у ресурсну кімнату для відпочинків, а також виконання індивідуальної роботи за темою, в якій працює весь клас, забезпечуючи таким чином *охоронний педагогічний режим*. Зауважимо, що системне й грамотне забезпечення цього охоронного педагогічного режиму вимагає від педагогічних працівників конкретних технологічних знань, умінь і навичок щодо кожного з аспектів його організації: підготовка простору, необхідного обладнання, дослідження часового проміжку, в якому дитині доступно працювати на уроці (інтервал хвилин – «крок навчальної поведінки»), розрахунок кількості перерв на уроці; підготовка дитини через трьохетапний «праймінг», підготовка всіх інших дітей класу через трьохетапний «праймінг», структурування асистентом вчителя самого відпочинку (3-5-7 хвилин відпочинку треба наповнити конкретним алгоритмом дій і

попередньо навчити цьому дитину), аж тоді – реалізація і контроль системи навчання в інклюзивному класі за новими правилами (коли дитина з РАС під час уроку блоками працює то в класі, то в ресурсній кімнаті, маючи між тим ще й сенсорно збагачені короткі перерви). Педагогам також необхідно враховувати сенсорні особливості дитини, через які вона може почуватися дискомфортно у власному тілі (через дисфункцію сенсорної інтеграції) й потребувати «сенсорної дієти»: тягнути, ностити, штовхати («ситна їжа»); гойдатися на балансірі, обмацувати об'єкти з різними фактурами, м'ячкики «антистрес», кільця суджок тощо – варіанти «сенсорних перекусів», тримати в руках улюблені речі (в кожній дитини це своя річ) – сенсорні «маркери настрою». Відтак, для того, щоб діяльність педагога початкової школи була успішною, він має бути охочим до пізнання й зрозуміння внутрішнього світу кожної дитини. Та, якщо у клас приходить учень/ учениця зі соціоадаптаційними труднощами з причини розладу аутистичного спектру (РАС), інклюзивна компетентність учителя та його асистента має бути збагачена низкою специфічних знань та умінь щодо поступового і терплячого налаштування середовища та ефективної педагогічної взаємодії.

Зауважимо, що найбільша складність для педагогів в роботі з дітьми з РАС, коли у них трапляється різке погіршення саморегуляції та імпульсивність поведінки, яку варто врегульовувати приблизно так, як у дітей із гіперактивністю. Педагоги мають алгоритмізувати, структурувати, послідовно вибудовувати діяльність дитини через поетапний супровід, що найкраще може забезпечувати асистент учителя, який зазначає початок діяльності та її завершення, надаючи зовнішній контроль. Пізніше цей контроль поступово передається дитині, якщо для неї це доступно. Якщо дитина не здатна засвоїти навички внутрішнього контролю, то залишається актуальним зовнішній алгоритм виконання завдання із візуальною опорою (картка з покроковою інструкцією, алгоритмом до завдання).

Відтак, будь-яка дитина з РАС має ті чи інші поведінкові особливості, в різних середовищах різні. Середовищні умови, в яких знаходиться дитина,

де відбувається її навчання, стратегії й тактики, які застосовують педагоги, можуть або мінімізувати ці прояви, що реалістично, або посилювати їх. Проаналізуємо більш детально ті необхідні вимоги до середовища, в якому стає можливою ефективна взаємодія педагогічних працівників початкової школи з дітьми з ООП зі соціоадаптаційними труднощами. Як було зазначено вище, важливим аспектом інклюзивної компетентності педагогів початкової школи є володіння основами ТЕАСН технології – «структурованого навчання», що передбачає предметну; просторову; смислову та соціальну організацію середовища.

Предметна організація середовища передбачає зведення до мінімуму відволікаючих та стресових факторів; використання близького до повсякденного життя навчально-дидактичного матеріалу; вживання привабливих для дитини предметів, які можуть створити додаткову мотивацію до навчання; використання сигнальних опор, які полегшують пошук та розпізнавання об'єктів; опора на зорове сприймання через візуальний супровід.

Просторова організація середовища полягає в розподілі простору на сектори за видами діяльності; чітке розмежування та позначення просторових зон; відкритий доступ до релаксаційної зони; забезпечення відносної сталості простору; раціональна просторова організація робочого листка; упорядковане розташування навчальних матеріалів на робочому місці; візуальна організація робочого місця, робочого рядка (килимки на підлозі, липка стрічка, фото на стільці, на шафці, стрічка по краю стіни).

Смислова організація середовища вимагає таких пристосувань як використання розкладів та пам'яток, різноманітних карток; візуалізація перебігу часу; виділення важливої інформації кольором, контуром; завчасне ретельне інформування дитини з РАС про можливі зміни; використання правил і вимог у доконаному виді та наочній формі; складання списку очікувань від дитини; проговорення контексту у будь-якій ситуації (Хто? Що? Як? Коли? Де?).

Соціальна організація середовища вимагає посилення позитивного іміджу дитини з РАС через забезпечення наставництва та створення груп дружби; персоналізація звертань до дитини; організація непрямих контактів; чітке небагатослівне формулювання інструкції без підвищення голосу; супровід мовлення педагога простими та чіткими мімікою та жестами; включення батьків. Таким чином, «структуроване навчання» забезпечує дитині з аутизмом доступний для огляду, стабільний і надійний розпорядок щоденної життєдіяльності.

Коротко проаналізуємо такий аспект педагогічної взаємодії з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами як грамотна адаптація цих дітей до умов закладу освіти, зокрема початкової школи. Для того, щоб навчання учнів з розладом аутистичного спектра у вересні стало можливим, педагоги мають продумати підготовчий процес для введення цих дітей в заклади освіти із дотриманням *етапів адаптації*. Процес підготовки вищеописаних ресурсів середовища (предметна, просторова, смислова та соціальна організація) та ресурсів самих дітей з метою їх послідовного пристосування має займати щонайменше кілька місяців (травень – вересень). Важливо дізнатись у близьких про вподобання дитини, про ті конкретні речі і моменти, яким вона надає перевагу, що любить і що не переносить (колір, тваринки, які об'єкти викликають інтерес, без яких речей не може обійтись). Попереднє знайомство з учителем та асистентом необхідне тільки в ситуації класу (не приходити до дитини до дому чи у будь-якому іншому контексті). Коли педагоги знайомляться з такою дитиною, то мають розуміти, що це дитина з РАС і з нею необхідно з самого початку вибудувати модель взаємодії, якої у неї немає апіорі, а у всіх інших є – це модель кордонів, дистанції. Здійснюється це через конкретні *проговорювання*, до прикладу: «Я – вчитель. Я буду давати завдання, я буду запитувати тебе. Ти маєш бути на території класу. Я сиджу ось тут і ходжу між рядами. Я – добрий...і т.ін.».

Попереднє знайомство з територією класу і закріплення за собою місця через наліпку бажаної картинки на стільці має відбуватися ще в кінці травня.

Також дуже добре в цей підготовчий період організувати попереднє знайомство з невеликою кількістю дітей у жорстко структурованій обстановці для пропедевтики соціалізації. Найкраще, коли це буде проста гра за простими правилами: трое-четверо дітей максимум на території рекреації, де можна гратись (ігрова зона) із психологом можуть давати м'яч в руки одній дитині і дитина при цьому називає будь-яке слово, яке прийшло їй в голову. Потім гра ускладнюється, доповнюється іншими правилами, наприклад, імена хлопчиків. Це можна зробити на другий день після знайомства з класом в кінці травня. Тоді педагоги зможуть побачити, як оченята дитини з РАС будуть по-іншому дивитися на цих трьох-чотирьох інших діток у вересні, з яким їй вдалося, можливо, перший раз в житті за посередництва компетентного дорослого повзаємодіяти, спокійно перекладаючи м'яч. Це дуже важливо зреалізувати педагогічним працівникам, адже в такий спосіб формується не тільки група підтримки, але й уявлення у дитини, що «я не один», закладаючи підвалини ефективного залучення до спільноти класу.

У процесі адаптації буде корисно, якщо батьки майбутнього учня з РАС влітку будуть нагадувати: «Яку картинку ти на свою парту наклеїв, якого коника (динозаврика)? Ти там динозаврика наклеїв і він тебе чекає у школі». Наступним етапом адаптації буде візит в школу вкінці серпня, який підкріпить позитивне налаштування дитини до простору закладу освіти. Першого вересня варто привести дитину в клас і відразу завести її назад додому, щоб вона не «перегрілась» і мала запас міцності та мотивації прийти на наступний день.

Навчання дітей розпочинається з організації їхньої взаємодії з педагогами та однокласниками, у просторі, в якому вони будуть навчатись. Педагог створює позитивну емоційну атмосферу в класі, налаштовує учнів на доброзичливе ставлення один до одного та формує гарну репутацію кожної дитини в очах однокласників. При цьому педагог не адаптує дитину до себе, інших учнів чи дисципліни в класі, а сам пристосовується до неї, прибираючи

бар'єри, що заважають. Зазвичай, дитина з аутизмом не сприймає прямого педагогічного впливу, тому навчальний процес має бути підлаштований під її особливості, коли оточуючі люди не є для неї джерелом інформації і знання про світ здобуваються через самостійний пошук, в якому поведінка дитини може здаватися хаотичною, безцільною, складно пояснюваною. Реакції на впливи бувають неадекватними або зовсім відсутніми, що ускладнює взаємодію з нею в умовах відсутності зворотного зв'язку. Тому вирішувати питання ускладненої взаємодії допомагає введення первинних правил поведінки в класі й на перерві. Педагогічні працівники можуть організувати це, до прикладу, через гру «Школа, я прийшов». З цими 3-4 дітьми, з якими перекладали м'яч у травні, варто разом надрукувати текст первинних простих правил поведінки. Найкраще, коли дитина сама друкує, а оформляють правила всі разом. Правил не має бути надто багато, 7-8, і вони повинні висіти перед очима у всіх і в жодному разі не повинні «обвішувати» тільки дитину з РАС. Регулювання правилами дуже допомагає усьому класові і суттєво скорочує «вербальну продукцію» вчителя в перший тиждень шкільного життя. Всім іншим дітям варто пояснити: «Це Сергійко, він не добре розмовляє і трясє ручками. Йому так спокійніше. Це нормально, всі діти різні. Наслідувати його не треба».

Відтак, підсумуємо якою є специфіка особливих освітніх потреб у дітей зі соціоадаптаційними труднощами, які мають розлад аутистичного спектра (РАС), про що обов'язково має знати вчитель та асистент учителя інклюзивного класу початкової школи, а також володіти навичками забезпечення цих потреб:

1. Структуроване середовище: чітко впорядкований час, простір і діяльність, що підтримує навчальну активність дитини з ООП.
2. Спеціальні умови оволодіння інформацією – візуальний супровід та залучення при необхідності методів додаткової та альтернативної комунікації.
3. Організація «охоронного педагогічного режиму» під час уроків.

4. Спеціально організоване пропрацювання адекватних форм навчальної поведінки, навичок простої навчальної взаємодії з педагогом.

5. Систематична підготовка й налаштування до залученості, діяльності, участі через метод «праймінг».

6. Для того, щоб дитина з РАС працювала на уроці, важливо, щоб все, що вона робить, було нею осмислено і зрозуміло «Для чого? Навіщо?» Допомога в осмисленні дитиною знань є дуже важливо, навіть, якщо у неї інтелектуальні труднощі.

7. Якщо дитина має харчову гіперчутливість, організовується доставка домашнього харчування та віддалена від їдальні класна кімната.

8. Якщо у дитини слухова гіперчутливість, організовуються шумоізолюючі навушники.

9. Адаптація до шкільного простору майбутнього першокласника з РАС здійснюється поступово у проміжку травень-червень і включає в себе поетапне знайомство з педагогічними працівниками, малою кількістю інших дітей та деталями абсолютно всіх приміщень: гардеробу, туалету, їдальні, бібліотеки, спортзалу тощо.

Відтак, у світлі сучасних реалій, коли кількість дітей зі соціоадаптаційними труднощами, які мають розлад аутистичного спектра, за статистичними даними різко зростає, інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи конче має бути збагаченою знаннями щодо специфіки особливих освітніх потреб таких дітей, а також навичками ефективної педагогічної взаємодії з ними.

Висновки до першого розділу

У розділі 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 (вчителя 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 знаннєво-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.

РОЗДІЛ 2.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У розділі обґрунтовано зміст і методику дослідження інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти; визначено критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний), показники їх вияву, рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи (високий, середній, низький); спроектовано кластерну модель і визначено педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти.

2.1. Обґрунтування змісту та методик дослідження інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти

Нагадаємо, що метою дисертаційного дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація ефективності визначених педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти, яке здійснювалось за такими етапами:

- 1) організація й проведення пілотажного дослідження з метою з'ясувати потреби й актуальні аспекти щодо інклюзивної компетентності у педагогічного працівника початкової школи;
- 2) на основі результатів пілотажного дослідження конкретизація суті й визначення компонентно-критеріальної характеристики інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи;

3) обґрунтування змісту методик дослідження та розроблення критеріально-рівневої характеристики інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи;

4) побудова кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи;

5) обґрунтування педагогічних умов, які б максимально забезпечували результативність розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи;

б) експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

Для обґрунтування змісту методик дослідження та розроблення критеріально-рівневої характеристики інклюзивної компетентності вчителя та асистента вчителя початкової школи проведено пілотажне дослідження. Проаналізуємо його результати.

Пілотажне дослідження передбачало виявлення актуальних питань професійного розвитку педагогічних працівників початкової школи в царині інклюзивної освіти, їх потреб щодо розвитку конкретних аспектів інклюзивної компетентності та самооцінки її сформованості. Для опитування застосовано метод анкетування (Додаток А1), в якості респондентів були слухачі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. Вибірка складала 96 педагогічних працівників початкової школи, із них: 50 вчителів, 46 асистентів вчителів у віці 25-60 років.

Концепція анкети передбачала такі блоки запитань:

1) самооцінка сформованості (міри достатності) власної інклюзивної компетентності;

2) труднощі педагогічних працівників початкової школи щодо безпосередньої роботи з дитиною з ООП;

3) бар'єри / обмеження в організації інклюзивного навчання;

4) оцінка важливості конкретних знань / компетенцій у дискурсі

інклюзивної компетентності;

5) потреби щодо підвищення власної інклюзивної компетентності;

б) форми навчання / методичної допомоги, яких найбільше потребує респондент;

7) рівень задоволеності якістю забезпечення інклюзивного навчання командою психолого-педагогічного супроводу, членом якої є респондент;

8) рівень готовності розділити відповідальність за якість інклюзивного навчання.

Проведений аналіз та інтерпретація результатів дозволили виявити такі диспозиції педагогічних працівників: абсолютній більшості респондентів (87%) різною мірою не достатньо власної інклюзивної компетентності.

Серед труднощів у процесі безпосередньої роботи з дитиною з ООП вказано труднощі встановлення контакту та взаємодії, комунікації (36%); труднощі організації діяльності дитини з дефіцитом навчальної поведінки (48%); труднощі мотивації, стимулювання пізнавального інтересу (64%) та управління важкокерованою поведінкою (73%).

Відповідаючи на відкрите запитання про те, з якими бар'єрами/обмеженнями педагогічні працівники початкової школи стикаються, забезпечуючи інклюзивне навчання, респонденти вказали: не достатня співпраця батьків дитини з ООП з командою супроводу, відсутність асистента вчителя, відсутність підтримки адміністрації школи, а також невміння працювати з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС) та проблемну поведінку. Деякі асистенти вчителя зазначали як бар'єр «складні стосунки з учителем».

На питання «Як ви оцінюєте необхідність наступних знань/компетенцій? (з відповідним переліком)» респонденти вказали різну міру необхідності / важливості:

а) технології інклюзивного навчання (34%);

б) знання нормативних документів, що регламентують інклюзивну

освіту (23%);

- в) особливості розвитку дитини з ООП (69%);
- г) типи труднощів (категорії особливих освітніх потреб) (46%);
- д) рівні підтримки в освітньому процесі (27%);
- е) організація навчального процесу за принципом індивідуалізації (19%);
- є) розроблення індивідуальної програми розвитку (69%);
- ж) розроблення індивідуального навчального плану (83%);
- з) способи адаптації освітнього середовища (64%);
- и) технології формування / адаптації дидактичних матеріалів та способів їх використання (78%);
- і) методи модифікації змісту навчального матеріалу (86%);
- ї) знання із психопедагогіки (93%);
- й) особливості менеджменту інклюзивного класу (64%);
- к) можливості співпраці та способів підтримки сімей дітей з ООП (27%);
- л) специфічні дидактичні технології для дітей з різними категоріями ООП (97%);
- м) методи управління складною поведінкою дітей з ООП (89%);
- н) оцінювання результатів навчання дітей з ООП в залежності від досягнутого прогресу (85%).

Як бачимо, найбільший запит респонденти демонструють на знання / компетенції щодо специфічних дидактичних технологій для дітей з різними категоріями ООП, знань психопедагогіки; методів управління складною поведінкою дітей з ООП; методів модифікації змісту навчального матеріалу та складання індивідуального навчального плану.

Відверто дивує низький рівень виборів респондентами варіанту «організація навчального процесу за принципом індивідуалізації» (19%), адже це є вихідним началом реалізації інклюзивного навчання. Припускаємо, що причина може бути в недостатньо зрозумілому формулюванні запитання

й тому, що, можливо, респонденти не чітко уявляють реалізацію цього принципу в прикладній площині педагогічної практики. Водночас запит на знання психопедагогіки та специфічних дидактичних технологій для дітей з освітніми труднощами дуже великий. Припускаємо, що респонденти схильні переоцінювати специфічність дидактичних технологій для роботи з дітьми з труднощами в порівнянні з підходами до роботи з дітьми з нормотиповим розвитком. Та беззаперечним є факт важливості знань спеціальної педагогіки, спеціальної психології, дефектології, корекційної педагогіки й прикладного досвіду (пасивного й активного) щодо роботи з дітьми з труднощами, що ми врахували, виокремлюючи структуру інклюзивної компетентності.

Цікавими є результати самооцінки міри сформованості тих же конкретних знань / компетенцій щодо власної інклюзивної компетентності. Респондентам було запропоновано шестирівневу шкалу оцінки:

а) прекрасно; б) дуже добре; в) добре; г) адекватно; д) слабо; е) незадовільно.

Лише 13% респондентів здійснили вибори щодо різної міри «добре». 42% – «адекватно» та 45% педагогів заявили щодо явного дефіциту інклюзивної компетентності.

Щодо потреби підвищення власної інклюзивної компетентності, то абсолютна більшість педагогічних працівників (83%) прямо заявили про те, що потребують навчання та методичної допомоги, решту (17%) респондентів обрали варіант «наскільки так, настільки й ні».

Вибори бажаних форм розвитку інклюзивної компетентності такі: семінари (32%), тренінги (53%), вебінари (78%); майстер-класи (64%), відвідування уроків (27%), обмін досвідом (73%), консультації (87%), зразки документів (97%), супервізії (43%), самоосвіта (28%).

Як бачимо, ведення документації в інклюзивній освіті, зокрема формування індивідуальної програми розвитку (ІПР), консультації, обмін досвідом і вебінари є найбільш бажаними формами підвищення інклюзивної

компетентності для респондентів цього дослідження.

Стосовно рівня задоволеності якістю забезпечення інклюзивного навчання командою психолого-педагогічного супроводу, членом якої є респондент, то на загал 63% обрали «серединний» варіант «наскільки так, настільки й ні»; 19% респондентів обрали варіант «радше задоволений (-а)»; 18% педагогів різною мірою невдоволені. Як бачимо, проявляється непрямий вияв невдоволення якістю співпраці в команді психолого-педагогічного супроводу, що дало нам підстави включити до показників *діяльнісного компоненту* інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи «вміння працювати в команді».

Більшість педагогічних працівників початкової школи (73%) беруть на себе відповідальність за якість інклюзивного навчання, а також тою чи іншою мірою солідарні з тим, що якість освітнього процесу безпосередньо залежить від інклюзивної компетентності педагога. Отож, результати пілотажного дослідження засвідчили наявність у педагогічних працівників початкової школи усвідомленої потреби розвитку власної інклюзивної компетентності як ключового чинника якості інклюзивного навчання, яке вони забезпечують.

Узагальнення теоретичних підходів щодо структури інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, розкритих у першому розділі, та результати пілотажного дослідження дозволили нам виділити п'ять взаємозалежних і співвідносних із виокремленими компонентами критеріїв вияву інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи: *спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний*. Проаналізуємо зміст виокремлених критеріїв інклюзивної компетентності з метою підбору оптимальних методик її дослідження.

Критерій, який розкриває мотиваційний компонент інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи, – *спонукально-ціннісний критерій* – можемо досліджувати через такі показники, як: мотиви,

диспозиції та цінності (рис. 2.1).

Таблиця 2.1. – Спонукально-ціннісний критерій інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
Спонукально-ціннісний	Мотиви: - мотиви досягнення успіху та уникнення невдачі; - професійна спрямованість особистості педагога.
	Диспозиції: - ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, до співпраці з командою супроводу та до себе як педагога інклюзивного класу; - соціально-психологічні настановлення особистості у мотиваційній сфері (<i>альтруїзм - егоїзм, процес - результат, свобода - влада, праця - гроші</i>).
	Цінності: - термінальні та інструментальні цінності розвитку інклюзивної компетентності

Мотиви професійної діяльності педагогічного працівника початкової школи – це внутрішні спонуки, які запускають механізми прогресування педагога організувати інклюзивний простір, забезпечувати ефективно навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами з рівномірною турботою про всіх дітей інклюзивного класу. Для дослідження мотивів як показника за спонукально-ціннісним критерієм зосередимося на мотивах досягнення успіху/ уникненні невдачі та професійній спрямованості педагога, яка включає ступінь інтересу та прагнення педагога до розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Диспозиції – це стійкі довготривалі внутрішні налаштування особистості діяти певним чином у різних ситуаціях інклюзивного навчання та домінуючі ставлення, серед яких виділяємо позитивне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, до конкретного учня з ООП та його родини, до співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу та

позитивне ставлення до себе як педагога інклюзивного класу.

Цінності в мотиваційній сфері завжди є основою будь-якого процесу чи явища, відтак, вони є базисом щодо формування інклюзивної культури, з якої розпочинається розбудова інклюзивного освітнього середовища. Профіль інклюзивних учителів, сформований європейською агенцією з розвитку інклюзивної освіти, пропонує чотири базові цінності для педагога інклюзивного класу: поцінування багатоманітності (відмінності між учнями розглядаються як ресурс та переваги); підтримка всіх учнів (педагоги мають великі очікування щодо досягнень усіх учнів); співпраця з іншими (робота в команді є важливим підходом для всіх педагогів інклюзивного навчання); професійний та особистісний розвиток, навчання протягом усього життя (Profile of Inclusive Teachers, 2012).

Вітчизняні практики інклюзивної освіти активно пропагують ці чотири інклюзивних цінності й ми також поділяємо цю позицію. У дослідженні ми націлені дослідити важливість термінальних (цінності-цілі) та інструментальних цінностей у розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

Українські дослідники розглядають мотивацію як багатокомпонентну структуру, що включає різні фактори та мотиви, а також як динамічний процес, який спонукає та регулює діяльність людини та відіграє провідну роль у професійному розвитку (Пріма, 2009, с.117). У визначенні мотивації професійного розвитку ми солідарні з думкою цієї дослідниці, яка, спираючись на положення системного підходу, розглядає *мотивацію* як багатомірну за змістом підсистему особистості, що впливає на людину як на ціле, а не на окремі аспекти її поведінки та ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, спонуках, причинах дій особистості. При цьому очікування успіху, передбачення перспективи у здійснюваному процесі – одна з найважливіших складових «мотивації досягнення», як стійкої потреби індивіда досягати успіху в різноманітних видах діяльності. Близьким за суттю до мотивації досягнення є термін «мотивація ефективності» (effectance

motivation), введений у науковий обіг Р.Уайтом ще у минулому столітті (White, 1959). Учений пояснював, що людина активна тому, що відчуває потребу в ефективності своїх дій, що супроводжується виникненням почуття компетентності, радіщами й задоволенням від досягнутого результату, що є істотним у контексті досліджуваної проблеми. Зауважимо, що мотивація досягнення є одним із механізмів розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи – потужним внутрішнім стимулом їх активності, заповзятливості, успішності, що уможливорює оптимістичне ставлення до себе, як до вчителя інклюзивного класу, й до дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Дослідник А. Реан також вважає, що суб'єкти, мотивовані на успіх, упевнені в успішному результаті задуманого, рішучі, схильні до розумного ризику, готові взяти на себе відповідальність, наполегливі у прагненні до мети, покладаються на власні здібності. На противагу цьому, мотивація уникнення невдач вважається не такою конструктивною мотивацією (хоч це питання вважається спірним), оскільки вона базується на страху перед можливими помилками та бажанні уникнути негативних наслідків. Особистості з домінуванням цього типу мотивації ще до початку роботи можуть зосереджуватися на можливих труднощах і способах їх уникнення, а не на шляху досягнення мети. Вони часто можуть відчувати тривогу, невпевненість у собі, важко адаптуються до змін і можуть панікувати, стикаючись із новими завданнями інклюзивного навчання. Відтак, вважаємо, що дослідження «мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі» у педагога початкової школи в контексті його інклюзивної компетентності є важливим аспектом, що плануємо здійснити, опираючись на концепцію А. Реана (Rean, 2013).

Також мотивація особистості педагога, як відзначає плеяда дослідників, зумовлюється її *спрямованістю*, що трактується як сукупність стійких мотивів, які орієнтують її діяльність; як модус особистості, стрижень її структури, що визначає її ініціативну поведінку, котра виходить за межі

пасивних реакцій на зовнішні подразники (М. Боришевський, Н. Шевченко, О. Кокун) (Кокун, 2018).

Проблему професійної спрямованості досліджувала плеяда українських науковців (І. Корнієнко, Г. Шпір, Н. Теслик, Н. Сергієнко, М. Щербак, В. Семиченко) та зарубіжних дослідників (D. Super, J. Holland, E. Schein). Н. Шевченко стверджує, що *професійна спрямованість* відображає інтеграцію ціннісно-смыслових і мотиваційних компонентів, що забезпечують активне оволодіння професійною діяльністю та її творче виконання (Шевченко, 2013). Е. Schein розглядав професійну спрямованість через кар'єрні цінності та інтереси, які визначають поведінку людини у професійному середовищі (Schein, 2013). Приєднуємося до зазначених позицій вчених і вважаємо, щодо мотивацію вчителя інклюзивного класу й асистента вчителя значущого мірою обумовлює *професійна спрямованість* особистості педагога, яку ми досліджуємо, ґрунтуючись на методиці Т. Дубовицької, яка дозволяє оцінити професійні інтереси та рівень професійної спрямованості.

Ще одним важливим механізмом мотивації нарівні з домінуючими мотивами є *ціннісні орієнтації*. Слід відзначити, що цінність є особливим типом світоглядної орієнтації, своєрідним соціальним орієнтиром людини, уявленнями, які склалися в тій чи іншій культурі про ідеал, моральність, добро, красу. На думку І. Беха, який активно пропагує духовні цінності у вітчизняній педагогіці, цінність – це «породжувальна клітина розвитку», а також підкреслює, що орієнтації, спрямовані на соціальні цінності, називаються ціннісними орієнтаціями (Бех, 2018).

Чимало українських науковців підкреслюють важливість ціннісних орієнтацій в діяльності педагога. Як наголошує Р. Пріма, яка досліджує особистісно-професійні диспозиції вчителя початкової школи в контексті його мобільності: «Безперечно, мотиваційні функції виконують ціннісні орієнтації особистості. При цьому зміни змісту, характеру та умов праці вчителів безпосередньо впливають на їхні педагогічні цінності...» (Пріма,

2022).

За науковими свідченнями Н. Бідюк, «ціннісні орієнтації педагога формують основу його професійної діяльності, адже саме вони визначають його ставлення до учнів, методи навчання та підходи до виховання. Формування стійкої системи педагогічних цінностей є необхідною умовою розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи» (Бідюк, 2018).

Згідно з висновками Д. Пріми, ціннісні орієнтації педагога інклюзивного навчання є основою його професійної діяльності, оскільки визначають його ставлення до учнів з особливими освітніми потребами, рівень емпатії, толерантності та готовності до педагогічної підтримки. Саме вони формують культуру інклюзивної освіти в закладі освіти та визначають ефективність взаємодії між учасниками освітнього процесу» (Пріма, 2019).

За концепцією М. Рокича цінності, як засадові структури особистості, виступають основою її життєвих орієнтирів і визначають мотиви діяльності та поведінки. Науковець поділяє цінності на дві групи: термінальні цінності – цілі, до яких прагне людина (щастя, творчість, гармонія у стосунках) та інструментальні цінності – засоби та способи досягнення цілей (чесність, відповідальність, емпатія). У контексті розвитку інклюзивної компетентності педагогів початкової школи важливо виявити цінності педагогів, які впливають на їхнє ставлення до інклюзивного навчання та розуміти, наскільки педагоги орієнтовані на гуманістичні цінності, такі як повага до різноманітності, емпатія, толерантність, які є основою інклюзивного підходу.

У мотиваційному контексті професійного розвитку педагога важливу роль відіграють соціально-психологічні настанови, як «ставлення до соціальних цінностей та готовність діяти певним чином щодо них» (Rokeach, 1973). Ставлення, у свою чергу володіють регулюючою й сенсотворчою функціями й допомагають досягати поставлених цілей, здійснювати реалізацію намірів усупереч несприятливим умовам середовища (Білецька, 2021). Дослідниця стверджує, що соціально-психологічні настанови – це

стійкі орієнтації особистості, які формуються в процесі соціалізації та впливають на її поведінкові реакції, ціннісні судження та професійні рішення.

Науковиця О.Потьомкіна досліджувала соціально-психологічні настанови особистості у мотиваційно-потребовій сфері, що є важливою складовою аналізу професійної діяльності особистості педагога. Вона вказує, що в освітньому середовищі, зокрема серед педагогів, домінуючі настанови визначають якість професійної діяльності, рівень стресостійкості та здатність до адаптації у складних ситуаціях. Для педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, мають переважати просоціальні настановлення, такі як альтруїзм, орієнтація на працю та позитивний результат у педагогічній діяльності, зокрема, в інклюзивному класі. Тому дослідження соціально-психологічних настановлень педагогічного працівника початкової школи, тобто того, що для його особистості є орієнтиром у взаємовідносинах з іншими людьми: альтруїзм-егоїзм, процес-результат, свобода-влада, праця-гроші (за методикою О. Потьомкіної) в контексті інклюзивної компетентності видається нам доцільним (Малхазов, 2011).

Відтак, змістовою складовою мотиваційного компонента / спонукально-ціннісного критерію інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи є ставлення до інклюзії як суспільної цінності та аксіологічного орієнтиру професійної діяльності, а сформованість професійної спрямованості особистості – як сукупність усвідомлених, стійких мотивів і прагнень до здійснення інклюзивного навчання вважаємо суттєвим стимулом і головним чинником до професійного зростання і самовдосконалення педагогічних працівників початкової школи.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи представляємо *пізнавально-орієнтаційним* критерієм та трьома показниками: знання нормативних підходів щодо організації інклюзивного навчання; знання щодо умов забезпечення

інклюзивного освітнього середовища; знання щодо індивідуалізації умов для кожного учня, залежно від його потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Важливі, на наш погляд, показники й конкретні змістові лінії (запитання в анкетах), які розкривають вимірювані аспекти пізнавально-орієнтаційного критерію інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2. – Пізнавально-орієнтаційний критерій інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
Пізнавально-орієнтаційний	<p>Знання щодо державних підходів організації інклюзивного навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правове забезпечення; - категорії особливих освітніх потреб (типи труднощів), рівні підтримки; - усвідомлення форматів співпраці з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу та інклюзивно-ресурсними центрами.
	<p>Знання щодо умов забезпечення інклюзивного освітнього середовища:</p> <ul style="list-style-type: none"> - інклюзивної культури: розбудова спільноти, формування інклюзивних цінностей; - інклюзивної політики: розвиток школи для всіх, організація підтримки багатоманітності; - інклюзивної практики: що вивчають, чого навчають і яким чином, ресурси класного менеджменту; - принципи й стратегії універсального дизайну та розумного пристосування.

	<p style="text-align: center;">Знання щодо індивідуалізації умов для кожного учня:</p> <ul style="list-style-type: none"> - особливості розвитку дітей з ООП; - способи виявлення здібностей, інтересів, реальних навчальних можливостей учнів; - призначення та зміст індивідуальної програми розвитку (ІПР), індивідуального навчального плану, адаптованого розкладу; - індивідуальний підхід та диференційоване викладання; - труднощі педагогів у роботі з дітьми з ООП: труднощі комунікації, труднощі організації їх освітньої діяльності, труднощі мотивації, труднощі поведінки.
--	--

Отже, як бачимо, *пізнавально-орієнтаційний критерій* інклюзивної компетентності у прикладному вимірі розкривається через такі показники: знання нормативних підходів до організації інклюзивного навчання; знання стосовно умов забезпечення інклюзивного освітнього середовища; знання щодо індивідуалізації умов для кожного учня, залежно від його потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Знання нормативних підходів до організації інклюзивного навчання включають орієнтування в основних нормативно-правових документах, що регулюють інклюзивне навчання; інформованість про категорії особливих освітніх потреб (типи труднощів), рівні підтримки; усвідомлення форматів тісної співпраці з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу; розуміння завдань і можливостей співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами; основні концепти спеціальної і корекційної педагогіки та психології; зміст та методи роботи з родинами учнів з ООП тощо. Особливо важливо, на наш погляд, зосередити зміст когнітивного

компоненту / *пізнавально-орієнтаційного критерію* довкола складових інклюзивної компетентності, що визначені державними стандартами вчителя.

До прикладу, знання щодо створення умов, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, містять орієнтування в інструментах забезпечення інклюзивного навчання: інклюзивної культури (розбудова спільноти, формування інклюзивних цінностей), інклюзивної політики (розвиток школи для всіх, організація підтримки багатоманітності) та інклюзивної практики (ресурси середовища, класний менеджмент), а також знання щодо принципів і стратегій універсального дизайну й розумного пристосування.

При формуванні змісту питальників для дослідження сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи застосовуємо запитання щодо розуміння ресурсів середовища й класного менеджменту, що, в свою чергу, передбачає такі конкретні речі, як: фізичне облаштування класних кімнат таким чином, щоб стимулювати в учнів пізнавальний інтерес через наявність «пунктів активності», окремо відведених місць для читання, відпочинку й усамітнення, доступ до медіатеки (книжки у аудіоформаті, електронні книги), доступ до лялькового театру з набором різних ляльок тощо. Також важливо, на наш погляд, дізнатися у педагогічних працівників як вони усвідомлюють зміст і значущість організаційних та соціально-психологічних ресурсів середовища, зокрема таких, як система норм і правил в інклюзивному класі та якість стосунків в учнівському колективі. До прикладу: «Чи розуміють педагогічні працівники початкової школи які фізичні зусилля повинні робити учні з особливими освітніми потребами і яку втому ці зусилля викликають у них?»; «Чи приділяється на уроках увага не тільки інтелектуальним, а й емоційно-вольовим аспектам розвитку дитини?» тощо.

Знання щодо індивідуалізації умов для кожного учня, залежно від його потреб, можливостей, здібностей та інтересів включають: усвідомлення

шляхів виявлення здібностей, інтересів, реальних навчальних можливостей учнів; орієнтування у психолого-педагогічних, вікових й індивідуальних особливостях осіб з ООП та корекційно-розвивальних підходах (охоронний педагогічний режим, повторюваність інструкцій, оптимізація темпу роботи, активізація вербальної підтримки тощо); розуміння суті й завдань індивідуальної програми розвитку (ІПР) та технології цілепокладання, індивідуального навчального плану (ІНП), адаптованого розкладу – методичні аспекти знань (додаток С). Розуміння індивідуального та диференційованого підходів у навчанні, основних труднощів педагогів у роботі з дітьми з ООП (труднощі комунікації, труднощі організації освітньої діяльності, труднощі мотивації, труднощі поведінки) та розуміння розвивального впливу середовища – дидактичні аспекти знань.

Діяльнісний компонент інклюзивної компетентності, що передбачає наявність сформованих умінь і навичок, способів і досвіду вирішення конкретних педагогічних завдань в умовах інклюзивного навчання, представлено *процесуально-операційним критерієм* його дослідження. Операційні показники визначаємо, орієнтуючись на державний стандарт вчителя, доповнюючи іншими, з урахуванням досліджених нами потреб учителів та асистентів учителів початкової школи у пілотажному дослідженні (Провальна, 2023) та практик інтроспекції, спостереження й регулярних бесід з колегами щодо різноманітних аспектів інклюзивного навчання. Відтак, прикладну площину інклюзивної компетентності через процесуально-операційний критерій представляємо показниками: вміння надавати педагогічну підтримку особам з ООП; навички ефективної взаємодії з дітьми з ООП із соціоадаптаційними труднощами; вміння соціалізувати учнів з ООП та володіння технологією командної взаємодії для ефективної участі в команді психолого-педагогічного супроводу. Схарактеризуємо виокремлені показники.

Вміння надавати *педагогічну підтримку* особам з ООП в освітньому середовищі спричиняється такими потребами педагогічної практики в

інклюзивному класі, як: необхідність розуміти стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики; спостерігати за дітьми та оцінювати динаміку їх розвитку під час занять; адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал і середовище до спеціальних потреб дітей; підбирати види і форми навчальної діяльності, які заохочують усіх дітей до участі в діяльності; формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навички адаптації до середовища; ставитися з повагою до людей та розвивати готовність здорових учнів до позитивної взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

Педагогічна підтримка дітей з ООП в інклюзивному просторі включає використання технологій: інклюзивних (скафолдинг (додаток О), структурування (додаток Н), візуальний супровід, створення ситуацій успіху, «праймінг» тощо); корекційно-розвивальних (охоронний педагогічний режим, повторюваність, оптимізація темпу роботи, активізація вербальної підтримки тощо); адаптацію освітнього середовища та складових навчального процесу учнів з ООП (викладання, навчання, оцінювання); модифікацію освітньої програми, критеріїв оцінювання та конкретних навчальних завдань (додаток С).

Ефективна взаємодія з дітьми з ООП із соціоадаптаційними труднощами може полягати в уміннях управляти проблемною поведінкою у дітей з інтелектуальними труднощами, з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ), з розладом аутистичного спектру (РАС) та прибирати середовищні / соціокультурні бар'єри й ефективно працювати з наслідками у дітей з ООП психологічної травми, викликані умовами війни. У цьому контексті педагогові будуть корисними практики позитивної ненасильницької комунікації з чітким означенням меж; уміння покрокового встановлення контакту, навичок надавати короткоетапні інструкції (вказівки), супроводжуючи їх жестами; дії прямого позитивного підкріплення (емоційного, соціального, матеріального) та ефективного зворотнього зв'язку (описова похвала), позитивного поведінкового

керівництва (додаток М) тощо.

Завдання *соціалізації* учнів з особливими освітніми потребами вимагає від педагогічних працівників початкової школи навичок вчити дітей дотримуватись загальних правил закладу освіти (приходити вчасно, готуватись до уроку, виконувати домашні завдання тощо); цілеспрямовано формувати основні соціальні навички (повідомляти, коли чогось не розуміють, просити про допомогу тощо); вмінь інтегрувати дітей з ООП у колектив класу, вчити їх встановлювати контакти з іншими людьми, попереджати дезадаптацію, булінг, а також, що дуже важливо, – заохочувати дітей брати участь у роботі позакласних музичних, театральних і спортивних гуртків, позашкільних заходів.

Необхідність володіння *технологією командної взаємодії* (для ефективної участі в роботі команди психолого-педагогічного супроводу) стимулює педагогічних працівників початкової школи розвивати вміння ініціювати, організувати й проводити регулярні (бажано щотижневі) обговорення з іншими членами команди супроводу динаміки досягнень дитини з ООП; формувати стосунки співпраці між учителем та асистентом учителя (грамотно делегувати обов'язки, управляти конфліктними ситуаціями, досягаючи консенсусу тощо); практикувати моделі співчителювання (підтримуюче, паралельне, додаткове, командне). Також для вчителя й асистента вчителя вкрай важливо вміти співпрацювати в розширеному складі команди психолого-педагогічного супроводу, націлюючи фахівців, які проводять корекційно-розвивальні заняття, використовувати навчальний матеріал як основу, поряд зі специфічними технологіями сенсомоторної та нейропсихологічної корекції (нейрогімнастика, кінезіологічні вправи, елементи логоритміки тощо).

Робота з батьками також вимагає від педагогічних працівників початкової школи готовності й умінь надавати їм зворотній зв'язок високої якості щодо успіхів дитини, підбирати й пропонувати невеликі завдання додому для закріплення та загалом здійснювати мотивуючий контроль участі

батьків у житті дитини з особливими освітніми потребами, оскільки батьки є повноправними членами команди супроводу і мають свої зобов'язання щодо досягнення цілей, що відображені в індивідуальній програмі розвитку (ІПР), яка є своєрідним контрактом між закладом освіти та батьками дитини з ООП (вимірювані аспекти процесуально-операційного критерію інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи представлено у таблиці 2.3).

Таблиця 2.3. – **Процесуально-операційний критерій інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи**

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
<p>Процесуально-операційний критерій</p>	<p>Вміння надавати педагогічну підтримку дітей з ООП:</p> <ul style="list-style-type: none"> - технології: скафолдингу; метод «праймінг»; ТЕАСН підхід (метод структурування простору, часу, діяльності); візуального супроводу; створення ситуацій успіху); - адаптувати освітнє середовище та складові навчального процесу учнів з ООП: викладання, навчання, оцінювання; - модифікувати освітню програму, критерії оцінювання та конкретні навчальні завдання.
	<p>Навички ефективної взаємодії з дітьми з ООП зі соціоадаптаційними труднощами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вміння управляти поведінкою дітей з розладом аутистичного спектра (РАС) та розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ); - вміння визначати ступінь емоційного напруження у дитини з ООП; - надавати чіткі малоетапні інструкції;

	<ul style="list-style-type: none"> - навички прямого позитивного підкріплення; - використання зворотнього зв'язку в комунікації для корекції; - методи якісної уваги та описової похвали.
	<p>Вміння соціалізувати учнів з ООП:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вчити дотримуватись загальних правил закладу освіти (приходити вчасно, готуватись до уроку, виконувати домашні завдання тощо); - цілеспрямовано формувати основні соціальні навички (повідомляти, коли чогось не розуміють, просити про допомогу тощо); - інтегрувати дітей з ООП у колектив класу, вчити їх встановлювати контакти з іншими людьми. Попередити дезадаптацію, булінг; - заохочувати дітей брати участь у роботі позакласних музичних, театральних і спортивних гуртків, позашкільних заходів. <p>Володіння технологією командної взаємодії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - комунікувати з членами команди супроводу щодо динаміки досягнень дитини з ООП; - формувати стосунки співпраці між учителем та асистентом учителя (грамотно розподіляти обов'язки, управляти конфліктними ситуаціями, досягаючи консенсусу тощо); - практикувати моделі співучителювання (підтримуюче, паралельне, додаткове, командне); - співпрацювати з батьками дітей з ООП з метою регулярного залучення їх до освітнього процесу.

Регулярні звернення вчителів, асистентів вчителів, зокрема початкової школи, за консультаціями в ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти, колективні студії з колегами інклюзивної та спеціальної освіти та результати пілотажного дослідження дозволяють нам впевнено виокремити *особистісно-емпатійний* критерій **емоційно-вольового компонента** інклюзивної компетентності, конкретизованого у таких показниках: особистісні риси та емоційний інтелект педагогічних працівників (вчителя та асистента вчителя) початкової школи.

Серед низки важливих *рис особистості* для успішного вчителювання в інклюзивному класі, з огляду на результати пілотажного дослідження, ми акцентуємо на рисах милосердності, оскільки інклюзивна компетентність має «місійну складову» (Демченко, 2014), толерантності, креативності та найголовніше – любові до дітей.

Емоційний інтелект слідом за класиками (Д. Гоулман, Х. Вайсбах, У. Дакс) розуміємо як уміння «інтелектуально керувати своїм емоційним життям» (Гоулман, 2021). Емоційний інтелект педагога – це не лише його емпатійні здібності, а, передусім, розуміння своїх емоцій та емоцій дітей, батьків, колег; уміння використовувати свої емоції як ресурс для прийняття рішень, професійно-педагогічної взаємодії (Котик, 2020).

Отож, показник емоційного інтелекту у роботі педагогів інклюзивного класу проявляється, на наш погляд, у розумінні сигналів власних емоцій та розумінні емоційних станів дітей за шкалою емоційного збудження; у здатності до самообілізації, самоконтролю та саморегуляції в ситуаціях педагогічної безпорадності, невпевненості, страху не справитись, роздратування, гніву, а також у педагогічній інтуїції, емпатії та емоційній стійкості (резилієнтності) (додаток Р). Також емоційний інтелект є сукупністю здатностей соціальної взаємодії та розуміння поведінки іншої людини, своєї власної поведінки, діяти адекватно до ситуації. На наш погляд, для педагогічних працівників інклюзивних класів важливо розуміти мотиви й основні функції поведінки учнів та активно впливати на розвиток

доброзичливих стосунків у дитячому колективі, між колегами команди супроводу та із самим собою, проявляючи вкрай необхідну самоемпатію й цілеспрямовану турботу про власні внутрішні ресурси (вимірювані аспекти особистісно-емпатійного критерію інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи представлено у таблиці 2.4).

Таблиця 2.4 – Особистісно-емпатійний критерій інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
Особистісно-емпатійний	<p>Особистісні риси:</p> <ul style="list-style-type: none"> - милосердність; - толерантність; - креативність; - любов до дітей; - напористість, зібраність та вимогливість.
	<p>Емоційний інтелект для:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння сигналів власних емоцій; - розуміння емоцій дітей за шкалою емоційного збудження; - емоційна стійкість (резилієнтність); - педагогічна інтуїція, - емпатія; - воля: самооблізація, самоконтроль, саморегуляція.

Відтак, припускаємо, що представлені аспекти *емоційно-вольового* компонента інклюзивної компетентності дозволять педагогічним працівникам початкової школи впевнено приділяти особливу увагу й допомогу тим, хто соромиться долучатися до активностей; заохочувати дітей висловлювати власну позицію в асертивній манері, без агресії; навчати дітей ставити запитання одне одному таким чином, щоб сприяти взаємному

навчанню (рівний рівному); заохочувати діалог між дітьми з метою їх емоційного розвитку. А також впевнено здійснювати контроль психологічної реальності інклюзивного класу (емоційної атмосфери, соціально-психологічного клімату), а також вирішувати екстремальні ситуації поведінкових зривів «найскладніших» учнів із соціоадаптаційними (поведінковими) труднощами.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності педагогічного працівника окреслено *оцінно-прогностичним* критерієм, що розкривається у таких показниках, як-от: аналіз та самооцінка власної педагогічної діяльності в інклюзивному класі; прогнозування мотиваційних, волевих, інтелектуальних зусиль, проектування освітніх результатів та організація розвитку власної інклюзивної компетентності через експертну підтримку фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти (консультативна допомога, супервізії), використання ресурсів спеціальних закладів освіти як опорних для участі в студіях, майстер-класах щодо роботи з дітьми з ООП, курси підвищення кваліфікації в процесі неперервної освіти, самоосвіта (вимірювані аспекти оцінно-прогностичного критерію інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи представлено у таблиці 2.5).

Таблиця 2.5 – Оцінно-прогностичний критерій інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
	Рівень сформованості професійно-педагогічної рефлексії
Оцінно-прогностичний	Самооцінка власної педагогічної діяльності та її результатів в інклюзивному класі
	Прогнозування організації розвитку власної інклюзивної компетентності в умовах неперервної освіти:

	<ul style="list-style-type: none"> - експертна підтримка фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти (консультативна допомога, супервізії) - курси підвищення кваліфікації в післядипломній освіті; - використання ресурсів спеціальних закладів освіти як опорних для участі в студіях, майстер-класах щодо роботи з дітьми з ООП - професійне та особистісне зростання шляхом інформальної освіти (самоосвіти).
--	--

Таким чином, грані самооцінки якості виконання професійних обов'язків в інклюзивному класі педагогічними працівниками (вчителем та асистентом учителя) початкової школи відображаються у рефлексивному компоненті / *оцінно-прогностичному критерії* інклюзивної компетентності, без якого місія педагогічного працівника початкової школи в умовах інклюзивного освітнього середовища не зможе набути високого рівня професійної діяльності.

Крізь призму викладеного є підстави визначити діагностувальний комплекс для оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, який представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6 – Діагностувальний комплекс для оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методики оцінювання</i>
-----------------	------------------	----------------------------

Спонукально-ціннісний	мотиви диспозиції цінності	Питальник А. Реана «Рівень професійної спрямованості» Т. Дубовицької Методика визначення соціально-психологічних настановлень особистості у мотиваційній сфері Потьомкіної Методика «Ціннісні орієнтації" М. Рокича
Пізнавально-орієнтаційний	Знання щодо державних підходів організації інклюзивного навчання Знання щодо умов забезпечення інклюзивного освітнього середовища Знання щодо індивідуалізації умов для кожного учня	Тест для педагогічних працівників початкової школи, які працюють в інклюзивному класі (організаційно-методичний аспект) Тест для діагностики системності дидактичних знань щодо інклюзивного навчання у педагогічних працівників початкової школи Методика для вивчення застосування педагогами початкової школи прийомів індивідуалізації
Процесуально-операційний	Педагогічна підтримка дітей з ООП Навички ефективною взаємодії з дітьми з ООП соціоадаптаційними труднощами	Питальник «Готовність надавати педагогічну підтримку учням з ООП» «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей» В. Синявського і Б. Федоришина

	<p>Вміння соціалізувати учнів з ООП</p> <p>Володіння технологією командної взаємодії</p>	<p>Кейси для діагностики умінь соціалізувати учнів з ООП та інтегрувати їх у колектив класу</p> <p>Питальник Томаса-Кілменна – типи поведінки у конфлікті</p>
<p>Особистісно-емпатійний</p>	<p>Особистісні риси</p> <p>Емоційний інтелект</p>	<p>Методика визначення толерантності за В. Бойком</p> <p>Тест емоційного інтелекту EQ Н. Холла</p> <p>Самооцінка реактивності на типові стресові ситуації у діяльності інклюзивного класу (за І. Демченко)</p>
<p>Оцінно-прогностичний</p>	<p>Рівень сформованості професійно-педагогічної рефлексії</p> <p>Самооцінка власної педагогічної діяльності та її результатів в інклюзивному класі</p> <p>Прогнозування розвитку власної інклюзивної компетентності в умовах неперервної освіти</p>	<p>Діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова</p> <p>«Шкала самооцінювання розвиненості рефлексивних умінь учителя початкових класів»</p> <p>Анкета «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи»</p>

Таким чином, розроблений діагностувальний комплекс для оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи унаочнює критерії оцінки розвитку інклюзивної

компетентності педагогічного працівника початкової школи за відповідно розробленими показниками:

1) Позитивне ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних соціальних диспозицій.

2) Професійна спрямованість учителів та асистентів вчителів на вдосконалення у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП: наявність потреби й усвідомлення необхідності у засвоєнні концепцій інклюзивної освіти; потреби в оволодінні знаннями з проблем навчання і виховання дітей з труднощами; наявність прагнення досягати успіху в інклюзивному класі; переважання просоціальних настанов.

3) Необхідні нормативні, організаційно-методичні та дидактичні знання щодо інклюзивного навчання – розуміння сутності інклюзивної освіти; обізнаність педагогічних працівників в особливостях різних категорій ООП та рівнів підтримки, реалізації індивідуального підходу в освітньому процесі початкової школи.

4) Ефективна взаємодія з дітьми з ООП зі соціоадаптаційними труднощами – здатність розуміти поведінку «важких дітей», прогнозувати їхні реакції в певних обставинах; здатність розуміти невербальні засоби комунікації; наявність таких якостей, як контактність, тактовність; організаторські здібності та тенденція до психологічної близькості у спілкуванні; комунікативні здібності.

5) Якості особистості, необхідні для навчання дітей з ООП – загальна комунікативна толерантність, прийняття індивідуальності інших людей та терпимість до них; креативність.

6) Розвинений емоційний інтелект в аспектах розуміння своїх емоцій та емоцій інших, емпатії, довільної саморегуляції; гармонійна реактивність на стресові ситуації в інклюзивному класі.

7) Прагнення педагогічного працівника початкової школи до поступу в контексті самоаналізу професійної діяльності в інклюзивному класі та розвитку інклюзивної компетентності.

Визначення критеріїв та показників їх сформованості дозволило нам виділити рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти, які представлено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 – Рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи

Рівень	Характеристика рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи
Високий	<p>Наявність стійкого позитивного ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних стереотипних соціальних настанов; наявність прагнення досягати успіху в забезпеченні інклюзивного навчання; переважання мотивації досягнення успіху та просоціальної орієнтації на альтруїзм, працю та її результат; сформованість системи знань про психологічні особливості дітей з ООП, специфіку їх навчання та виховання; високий рівень комунікативних здібностей; позитивне ставлення та готовність до взаємодії з учнями з ООП зі соціоадаптаційними труднощами, прийняття їхньої індивідуальності, усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї; високий емоційний інтелект; розвинена здатність до розуміння та прогнозування поведінки інших людей; уміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та у поведінці інших людей, здатність розуміти невербальні засоби комунікації; наявність здібностей до саморозвитку, здатності до самоаналізу власної професійної діяльності; високий рівень розвитку таких якостей, як емпатія, толерантність, контактність, тактовність; розвинуті організаторські здібності та тенденція до психологічної близькості у</p>

	спілкуванні.
Середній	<p>Наявність переважно позитивного ставлення до дітей з ООП, незначний вплив на нього негативних стереотипних соціальних настанов; недостатня сформованість потреби досягати успіху в діяльності інклюзивного класу; наявність тенденції до мотивації досягнення успіху або невиражений полюс мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі; переважання настанов щодо альтруїзму, працю, процес діяльності та гроші; певні прогалини у знаннях про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; середній рівень комунікативних здібностей; недостатня готовність до взаємодії з учнями з ООП зі соціоадаптаційними труднощами; недостатнє усвідомлення впливу педагога на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу; емоційний інтелект середній або вище середнього; недостатнє розуміння поведінки інших людей, яке залежить від конкретних умов; середній рівень розвитку таких якостей, як емпатія, толерантність, контактність, тактовність; добре розвинуті організаторські здібності та тенденція до психологічної близькості у спілкуванні.</p>
Низький	<p>Відсутність позитивного ставлення до дітей з ООП, вплив на нього негативних стереотипних соціальних настанов; недостатня сформованість потреби досягати успіху у діяльності інклюзивного класу; наявність тенденції до переважання мотивації уникнення невдачі; відсутність виразно переважаючих особистісних настанов у професійній діяльності; фрагментарні знання про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; низький рівень комунікативних здібностей; негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, небажання брати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного класу; емоційний інтелект нижче середнього; труднощі у</p>

	розумінні поведінки інших людей, які залежать від конкретних умов; низький рівень прагнення до саморозвитку, задоволеність існуючим рівнем професійного розвитку; низький рівень розвитку таких якостей, як емпатія, толерантність.
--	---

Виокремлені нами показники та відповідні ознаки їх вияву за кожним критерієм слугуватимуть підґрунтям діагностики розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника (вчителя, асистента вчителя) початкової школи в умовах неперервної освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту, представленого у третьому розділі дисертаційного дослідження. Виокремлені та розглянуті критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний, оцінно-прогностичний) уможливають якісний розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи та, водночас, спонукають до визначення педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

2.2. Педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти

Визначення й обґрунтування *педагогічних умов* розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти є основним аспектом нашого дослідження, тому потребує ґрунтовного опрацювання.

У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» визначено як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник (Яременко, Сліпущко, 2005). Водночас умова є

зовнішньою зумовленістю предмета, як та, що створює оточення для існування та функціонування предмета, на відміну від причин, які безпосередньо впливають на виникнення того чи іншого явища або процесу.

Науковці виокремлюють низку ключових *професійних умов*, необхідних для формування інклюзивної компетентності педагогів. Серед таких умов найчастіше зустрічаються педагогічні (організація освітнього процесу, вдосконалення змісту та методів навчання, створення сприятливого середовища), психологічні (стимулювання психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП, формування навичок емпатії, розуміння й контролю емоцій, резильєнтності, здатності до саморефлексії), організаційні (комплекс управлінських та інституційних заходів), соціальні (співпраця в команді психолого-педагогічного супроводу, взаємодія з батьками та громадськістю), інформаційно-технологічні (доступ до сучасних освітніх технологій також у дистанційному режимі та інформаційна грамотність педагогів), правові (чітка нормативно-правова база та соціальні гарантії, підтримка й захист педагогів на законодавчому рівні), методичні (розробки інклюзивних технологій, модельних індивідуальних програм розвитку (ІПР), індивідуального навчального плану (ІНП), адаптованих та модифікованих навчальних програм, модифікованих критеріїв оцінювання дітей з ООП тощо) та матеріально-технічні (оснащення спеціалізованими навчальними матеріалами, дидактичними засобами та спеціалізованим обладнанням для дітей із сенсорними чи фізичними труднощами).

Поняття «педагогічні умови» широко розглядаються вченими (О. Бражнич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Кубрак, А. Литвин, О. Піхота, Р. Пріма, Л. Стасюк та інші), які неодностайні в підході до його визначення та змістовного наповнення. До прикладу, О. Бражнич розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (Бражнич, 2001).

Науковець Р. Пріма при визначенні педагогічних умов розвитку професійної мобільності педагога наголошує на «актуалізації інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя початкової школи, а також – стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування» (Пріма, 2019).

Більшість учених, що прицільно досліджують дискурс розвитку інклюзивної компетентності (О. Казачінер, О. Колупаєва, К. Косарева, З. Ленів, О. Мартинчук, І. Садова, С. Сисоєва, Н. Софій, О. Таранченко, М. Чайковський та інші) виділяють такі педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогів: створення сприятливого освітнього середовища в закладі освіти; забезпечення мотивації до професійній діяльності в умовах інклюзивного середовища; розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення; здійснення моніторингу процесу формування інклюзивної компетентності у педагогічних працівників.

О. Казачінер у своїх дослідженнях розглядає педагогічні умови як сукупність факторів, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності вчителів та їхньої готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності вона розглядає як цілісну систему організаційно-методичних, дидактичних, психологічних та соціальних чинників, які створюють сприятливе середовище для ефективного навчання та розвитку професійних компетенцій, які передбачають упровадження сучасних освітніх технологій, адаптацію навчальних програм до потреб різних груп здобувачів освіти, забезпечення психолого-педагогічного супроводу та стимулювання особистісного зростання педагогів (Казачінер, 2019). Науковиця вирізняє аспекти педагогічних умов: організаційно-методичний – як чітке структурування навчального процесу, інтеграцію інноваційних методів навчання, використання адаптивних освітніх технологій; дидактичний, що містить розвиток змісту навчальних програм відповідно до принципів інклюзії,

впровадження практико-орієнтованого навчання, формування професійної рефлексії; психологічний, що розкривається через створення підтримуючого освітнього середовища, формування толерантного ставлення до інклюзивної освіти та психолого-педагогічний супровід учителів, а також – соціальний – формування партнерства між школами, батьками та громадами, розвиток міждисциплінарного співробітництва та популяризація принципів інклюзії. Нам імпонує позиція зазначеної науковиці щодо різноаспектності педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогів, зокрема, акцент на створенні мотивуючого підтримуючого освітнього середовища для самих педагогічних працівників.

За Ю. Бойчуком, *«педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності – це система освітніх, організаційних і методичних заходів, які забезпечують ефективність професійної підготовки фахівців, сприяють засвоєнню сучасних методик та технологій навчання, а також формують ключові компетентності, необхідні для педагогічної діяльності»* (Бойчук, 2015). Зокрема, дослідник наголошує на важливості використання диференційованого підходу до навчання, створення інтегрованих навчальних курсів, а також практико-орієнтованих методів, особливо наголошуючи на підвищенні рівня соціальної відповідальності педагогів через партнерську взаємодію між навчальними закладами, батьками та громадами. Прицільне забезпечення готовності педагогічних працівників початкової школи до командної й партнерської взаємодії з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, зокрема з батьками дитини з ООП, є, на наш погляд, важливим аспектом педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти.

Відома в Україні дослідниця ефективності інклюзивного навчання, зокрема, дітей зі соціоадаптаційними труднощами, Т. Скрипник зауважує, що *«...типове для сьогодення підвищення компетентності фахівців із питань інклюзивного навчання у форматі лекційно-семінарських занять й тренінгів*

проводиться у штучних умовах і має вкрай низьку ефективність. Навчити педагогів співпрацювати у форматі міждисциплінарної (!) команди можливо тільки за наявності таких двох умов: а) коли педагоги будуть безпосередньо працювати як команда (без відриву від своєї професійної діяльності з реалізації психолого-педагогічного супроводу); б) за наявності послідовного *експертного коучингу*, здійснення якого уможливило те, що фахівці і батьки поступово оволодівають майстерністю організації та покрокової грамотної реалізації процесу супроводу у режимі командної взаємодії» (Скрипник, 2020). Ми погоджуємося з дослідницею, що професійне наставництво без відриву від освітнього процесу усіх учасників команди супроводу в безпосередніх умовах закладу освіти може бути одним із найбільш ефективних методів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти, зокрема, в міжкурсовий період.

Із урахуванням студій наукових джерел, результатів пілотажного дослідження та регулярного включеного спостереження за проявами педагогів в курсовий та міжкурсовий періоди обґрунтуємо *педагогічні умови* розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти.

Насамперед, під поняттями «*педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності*» педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти пропонуємо розуміти сукупність організаційних, методичних і психолого-педагогічних чинників, що забезпечують вдосконалення здатності педагога ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі й зумовлюють мотиваційну налаштованість вчителя та асистента вчителя на професійну діяльність в інклюзивному класі, забезпечують збагачення форм щодо інклюзивного навчання у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, оволодіння сучасними технологіями педагогічної підтримки й психолого-педагогічного супроводу, а також розвиток рефлексивної позиції та активізації особистісних ресурсів педагога.

Таким чином, проведене теоретико-прикладне дослідження дозволяє нам виокремити такі *педагогічні умови* розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти:

1) стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти;

2) збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації;

3) оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти;

4) активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти.

Обґрунтуємо виокремлені педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти.

При виокремленні першої педагогічної умови – *стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі в умовах неперервної освіти* – виходили з того, що одним із найважливіших чинників успішного впровадження інклюзивної освіти є стійка внутрішня мотивація педагога. Як писав Василь Сухомлинський, «Учитель – це серце школи», і саме його ставлення, натхнення та готовність прийняти кожну дитину такою, як вона є, визначає якість навчального процесу» (Сухомлинський, 1976). Тому першим завданням є створення умов для актуалізації мотиваційної спрямованості вчителів та асистентів вчителів, формування їхнього глибокого розуміння значущості суті, завдань, принципів, переваг інклюзії та її місця в освіті, позак

сучасний педагог початкової школи опиняється перед викликом навчання дітей із різними можливостями, темпераментами, когнітивною складністю та психо-неврологічними особливостями. Однак, щоб він не лише прийняв цей виклик, а й став натхненним провідником усіх без винятку дітей у світ знань, необхідно створити мотивуюче професійне середовище, що підтримуватиме його професійний розвиток, розширюватиме знання та сприятиме обміну досвідом. Адже, коли педагог працює в атмосфері натхнення, він передає це своїм учням. Тому для мотивуючої підтримки педагогів, які працюють в інклюзивних класах, має бути створено особливий простір довкола професійної спільноти закладу післядипломної освіти, до якого вчитель й асистент вчителя може бути просто й швидко долучений для підтримки колег, експертів, освітньої громади.

Одним із важливих засобів формування такого середовища є регулярне проведення регіональних заходів для педагогічних працівників початкової школи. Зазвичай це майстер-класи та воркшопи, на яких досвідчені вчителі, асистенти та інші фахівці, що дотичні до інклюзивного навчання (психологи, логопеди, реабілітологи, дефектологи, ерготерапевти) діляться методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Також інтерактивні семінари-практикуми, вебінари, які організують ресурсні центри підтримки інклюзії (РЦПІО), інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), спеціальні навчальні заклади та центри професійного розвитку (ЦПР).

Таким чином, однією з важливих потреб педагогічних працівників початкової є потреба у зовнішньому стимулюючому впливі до участі в розбудові інклюзивного середовища у закладі освіти, яку ми організуємо через залученість до регіонального простору інклюзивної освіти, де регулярно відбуваються заходи професійного розвитку, що орієнтовані на обмін досвідом, сучасні інклюзивні практики та співпрацю з експертами, що надихає педагогів до педагогічної творчості в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – створює у них позитивну мотивацію. Важливим

аспектом є систематична організація таких заходів на різних рівнях – шкільному, на рівні громади, регіональному та загальнодержавному.

Другого педагогічною умовою визначаємо «збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації».

При виокремленні цієї умови керувалися тим, що однією з важливих проблем, що ускладнює розвиток інклюзивної компетентності, є недостатня інтенсивність та практична спрямованість традиційних курсів підвищення кваліфікації, які відбуваються з певною періодичністю та охоплюють переважно загальнотеоретичні аспекти роботи в інклюзивному класі. Однак інклюзивна освіта є динамічною сферою, в якій постійно з'являються нові підходи, методики та дослідження, що потребують швидкої адаптації та впровадження в практичну діяльність учителя та асистента вчителя початкової школи. Тому міжкурсовий період має стати активною фазою професійного розвитку, під час якої педагоги не лише закріплюють отримані знання, але й систематично їх оновлюють, поглиблюють, аналізують власний досвід та отримують оперативну підтримку професійної спільноти інклюзивної освіти.

Одним із важливих механізмів професійного розвитку у міжкурсовий період є використання дистанційного навчання та онлайн-ресурсів. Участь у вебінарах, онлайн-конференціях, дистанційних тренінгах сприяє інтеграції педагогів. Також вони можуть обговорювати проблеми, ділитися досвідом, знайомитися з сучасними підходами до інклюзивного навчання, розглянути реальні кейси, отримати консультації від експертів, а також розширити свої знання про новітні методи адаптації освітнього процесу й модифікації навчальних програм та конкретних навчальних завдань. Залучення педагогів до професійних дискусій, демонстрування фрагментів відеоуроків та їх обговорення з колегами сприяє виробленню ефективних стратегій навчання, що відповідають індивідуальним потребам дітей з особливими освітніми потребами.

Не менш важливим аспектом професійного розвитку педагогів початкової школи в міжкурсовий період є наставництво, що передбачає взаємодію молодих педагогів із досвідченими колегами, а також співпрацю з корекційними педагогами, психологами, логопедами, дефектологами, реабілітологами та іншими фахівцями супроводу, яких часто неможливо запросити на курси підвищення кваліфікації через відсутність легітимного фінансового механізму. Тому наставницькі програми дозволяють учителям й асистентам отримати практичні рекомендації щодо організації освітнього процесу, подолання труднощів у роботі з дітьми з різними категоріями особливих освітніх потреб, а також знайти емоційну підтримку та натхнення для подальшого професійного розвитку.

Відтак, традиційні курси підвищення кваліфікації, які проводяться періодично, не завжди можуть забезпечити достатньо глибоке опрацювання всіх аспектів інклюзивного навчання, оскільки їх зміст часто є стандартизованим і не враховує всіх нюансів роботи в конкретному закладі освіти. Ця потреба актуалізується таким об'єктивним чинником організації курсів підвищення кваліфікації, як недостатня кількість годин на специфічні знання щодо інклюзивного навчання на курсах, оскільки, крім інклюзивної компетентності, педагоги мають опанувати й інші компетентності за професійним стандартом вчителя (загальні, предметно-методичні). Тому міжкурсовий період має стати простором для поглибленого професійного розвитку, що передбачає активне залучення педагогів до процесу самоосвіти, участь у спеціалізованих заходах (які варто повсякчас урізноманітнювати конкретними локальними методами й підходами) і співпрацю з різними експертами інклюзивного навчання. Таким чином, міжкурсовий період післядипломної освіти, на наш погляд, має бути ресурсним етапом у процесі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників. Саме тому ми виокремили *другу педагогічну умову* розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи: збагачення

змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

При виокремленні третьої педагогічної умови – *оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти* – виходили з того, що опанування ключових інклюзивних технологій є провідним змістом інклюзивної компетентності вчителя й асистента вчителя початкової школи. Насамперед йдеться про такі технології, як *технології педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та ефективної взаємодії в інклюзивному класі*, зокрема з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами (важкочерованою поведінкою).

Опанування технологій педагогічної підтримки є необхідним у контексті впровадження інклюзивного навчання як здатності педагога, окресленої у професійному стандарті вчителя. Оскільки сучасна освітня система орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх здібностей, особливостей розвитку чи стану здоров'я, у початковій школі можуть навчатися діти з різним рівнем когнітивного розвитку, особливостями моторики, мовлення чи соціальних навичок. Учитель, який володіє технологіями педагогічної підтримки, зможе створити у класі умови, за яких кожен учень матиме можливість навчатися у відповідному темпі, отримувати необхідну допомогу та розвиватися відповідно до своїх можливостей.

Ключовою технологією педагогічної підтримки в інклюзивному навчанні є технологія скафолдингу, одна із сучасних технологій до організації навчання дітей з ООП, що забезпечує поступове формування нових знань і навичок (додаток О). Ця технологія базується на принципі підтримки, яка зменшується в міру розвитку компетентності учня, дозволяючи йому поступово переходити від максимальної залежності від педагога до мінімальної підтримки. Основною метою скафолдингу є

допомога учневі з ООП у подоланні труднощів під час навчання через цілеспрямоване використання різних видів допомоги (позиційна, поглядом, жестова, візуальна, вербальна, через моделювання, фізична) та міри допомоги (епізодична, часткова, значна, повна). Допомога надається у напрямку від прихованої підказки до явної з намаганням педагога відчутти оптимальну міру допомоги, щоб не викликати протестної реакції дитини, якщо їй видається недоступним завдання, а також не навчити її безпорадності, якщо допомоги буде забагато і завдання в такому випадку не стимулюватиме розвиток.

Процес реалізації скафолдингу складається з кількох етапів, що забезпечують поступове нарощування рівня самостійності учня. Перший етап передбачає діагностику рівня підготовки учня, що дозволяє визначити його зону найближчого розвитку і спроектувати ефективну стратегію навчання. На наступному етапі педагог створює так званий «навчальний каркас», який включає демонстрацію алгоритмів виконання завдань, використання опорних схем, візуалізацію матеріалу та моделювання навчальних ситуацій, що сприяють кращому розумінню нової інформації. Далі відбувається спільна діяльність педагогічного працівника й учня, в ході якої педагог поступово передає відповідальність за виконання завдань, сприяючи активному залученню учня до навчального процесу. Четвертий етап передбачає поступове зменшення рівня підтримки, що дає можливість учневі закріпити набуті знання і навички, відчуваючи все більшу самостійність. Завершальний етап характеризується іаксимальною автономією учня, коли він виконує завдання з мінімальною жестовою підтримкою педагога. Практична реалізація скафолдингу можлива у різних формах навчальної діяльності в початковій школі (додаток О). Наприклад, у процесі навчання читання педагог може спочатку читати текст разом з учнем, пояснюючи значення складних слів, після чого учень читає з підтримкою (наприклад, користуючись словником або аналізуючи текст за допомогою наданих схем), а згодом педагог надає все менше допомоги. Аналогічно, у

процесі навчання письма педагог може спочатку скласти текст разом з учнем, потім пропонувати йому шаблон або зразок, а згодом учень із мінімальною допомогою формулює власні думки у письмовій формі. При навчанні математики спочатку може використовуватися демонстрація розв'язання задач із візуальними матеріалами, після чого учень з ООП виконує завдання за зразком, а на завершальному етапі – за аналогією і тоді, можливо, самостійно, застосовуючи вивчені алгоритми до схожих завдань.

Застосування скафолдингу у навчальному процесі забезпечує низку переваг, серед яких варто виокремити індивідуалізацію навчання, зниження рівня стресу у дітей з ООП під час виконання складніших для них завдань, формування навичок самостійної роботи та підвищення загальної ефективності. Завдяки цьому підходу учні з ООП не лише отримують знання, а й розвивають навички саморегуляції, елементів аналізу та розв'язання проблемних ситуацій.

Особливе значення технологія скафолдингу має для організації інклюзивного навчання, оскільки дозволяє створити умови для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Діти, які мають труднощі у навчанні, часто потребують додаткової підтримки, однак важливо, щоб ця підтримка не була постійною, а поступово зменшувалася, стимулюючи розвиток самостійності. Наприклад, учням із порушеннями слуху можуть надаватися візуальні матеріали, що допомагають їм краще засвоїти навчальний матеріал, а дітям із труднощами у комунікації спочатку може надаватися допомога у формулюванні думок, після чого поступово розширюється їхня мовленнєва самостійність. Таким чином, технологія скафолдингу є ефективним засобом педагогічної підтримки, що дозволяє учням поступово опанувати нові знання та навички, забезпечуючи оптимальний баланс між допомогою і розвитком самостійності (додаток О). Завдяки використанню цього підходу навчальний процес стає більш гнучким, адаптованим до індивідуальних потреб учнів і спрямованим на формування їхньої самостійності та відповідальності за власне навчання. У контексті

сучасної освітньої реформи та розширення інклюзивного навчання методика скафолдингу, яка є класичною технологією інклюзивного навчання, має значний потенціал для вдосконалення педагогічного процесу та створення комфортного освітнього середовища, де кожен учень з особливими освітніми потребами може реалізувати свій навчальний потенціал (Рис. 2.1).

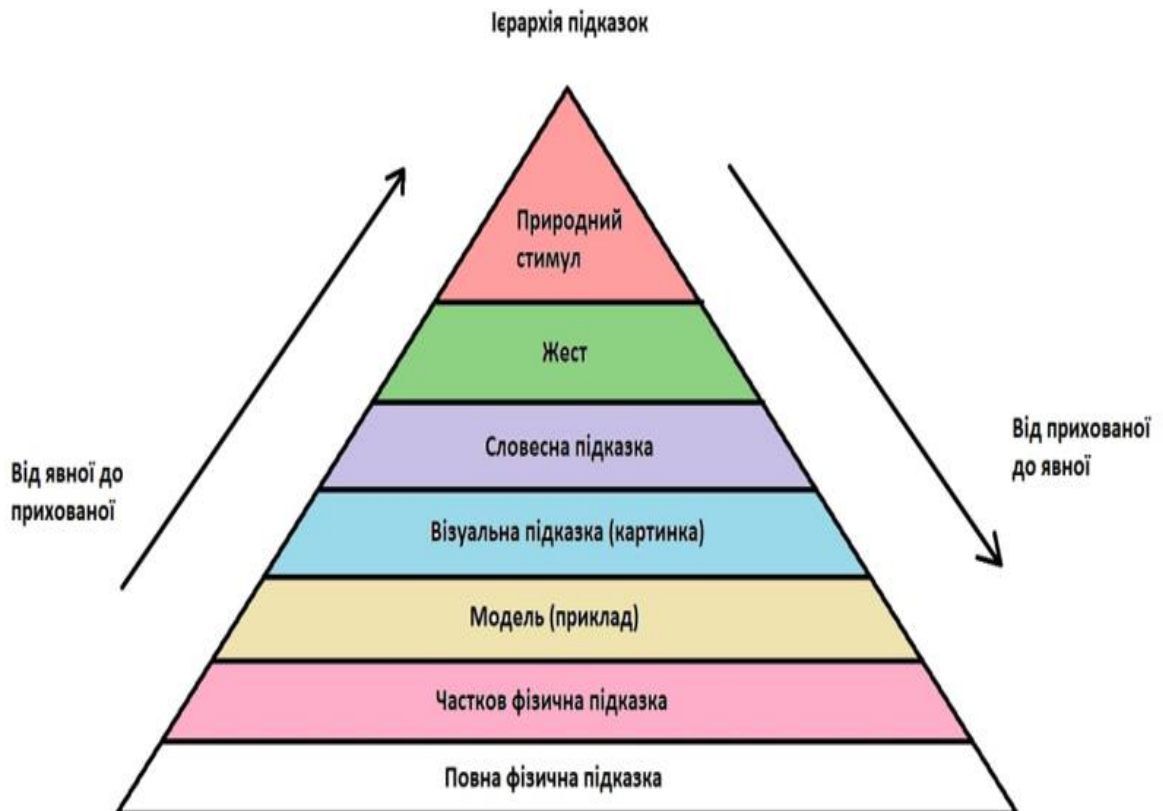


Рис. 2.1 Технологія скафолдингу

Забезпечення індивідуального підходу до кожного учня є однією з основних причин необхідності впровадження технологій педагогічної підтримки. У молодшому шкільному віці діти мають значні відмінності у рівні розвитку когнітивних процесів, темпах сприйняття інформації, особливостях емоційного стану та рівні соціальних навичок. Деякі учні можуть потребувати додаткових пояснень, інші – спеціально розроблених завдань, які допоможуть їм краще засвоїти матеріал. Використання технологій педагогічної підтримки дозволяє вчителю вчасно ідентифікувати

такі особливості та розробити індивідуальні стратегії педагогічної підтримки, що сприяють гармонійному розвитку дитини.

Необхідним методом педагогічної підтримки дітей з ООП є метод «праймінг», який полягає у підготовці дітей з ООП заздалегідь до сприймання нової інформації, завдання чи заходу. Його суть полягає в тому, щоб ще до початку уроку або виконання завдання учень отримав попереднє уявлення про тему, що дозволяє йому швидше включитися в роботу, краще розуміти матеріал і почуватися впевненіше. Якщо «праймінг» проводиться перед заходом, то дитина з ООП, особливо зі соціоадаптаційними труднощами, має знати відповіді на запитання: Що буде відбуватися? Навіщо? Де це буде відбуватися? Хто задіяний? Які ще будуть люди? Коли це відбудеться? Як довго триватиме? Що потрібно робити? Як конкретно це повинно бути зроблено? Дітям з ООП часто-густо варто робити дво-триетапний «праймінг», щоб налаштувати на певну активність або участь. Як показує практика, відсутність належної уваги педагогічних працівників щодо таких підготовчих налаштувальних комунікативних актів слугують однією із основних причин відсутності співпраці й протестних реакцій з боку дітей з особливими освітніми потребами. До прикладу, якщо дитина з ООП готується через «праймінг» до споглядання в актовій залі концерту, то їй варто сказати (крім технічної інформації): «Всі сидітимуть уважно і будуть дивитися, слухати і насолоджуватись піснями й танцями. Насолоджуватися – це усміхатись і радіти».

Для того, щоб педагогічний працівник початкової школи міг ефективно підтримувати учнів з ООП як і всіх інших учнів, хто цього потребує в інклюзивному класі, він має знати основні труднощі в роботі з дітьми з ООП і володіти методами подолання цих труднощів. Найактуальніші труднощі педагогів у роботі з дітьми з ООП – це труднощі комунікації, організації їх освітньої діяльності, мотивації та управління проблемною поведінкою.

При вирішенні труднощів комунікації педагогічний працівник має розуміти стиль комунікації з дитиною з ООП: делікатне, поетапне

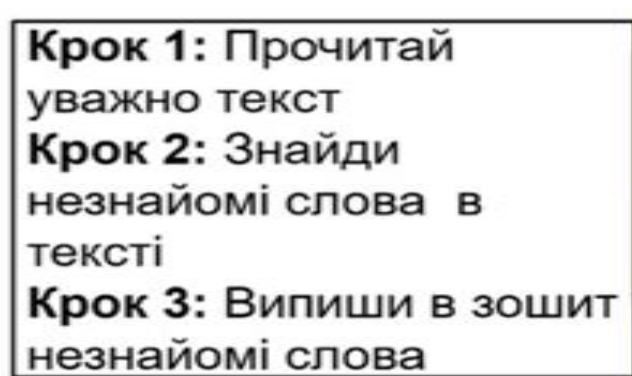
встановлення контакту; налаштування на сприймання вказівки («праймінг» на сприймання); малоетапні інструкції, вказівки (1-3 етапи: дієслова до виконання), час на переробку інформації; використання ресурсу «зворотного зв'язку» при комунікації для корекційного впливу тощо.

Педагогічна підтримка при організації освітньої діяльності дитини з ООП в інклюзивному класі передбачає, передусім, запровадження технології охоронного педагогічного режиму: коли розраховується можливий для дитини час роботи на уроці (у хвиликах) і, відповідно, наперед плануються невеликі додаткові перерви під час уроку (2-3-5-7 хв) із зміною локації дитини і чітким алгоритмом відпочинку: крок 1 – «пийни» води; крок 2 – «гризти» (якщо дитина хоче перекус); крок 3 – «дихни» (дихальна вправа); крок 4 – полежи (пасивний відпочинок). Якщо дитина гіперактивна і потребує додаткового руху, то ця потреба вдовільняється асистентом вчителя і цей «крок відпочинку» вмонтовується в алгоритм. Грамотно імплементувати цю технологію психолого-педагогічного супроводу дуже непросто, у кожного з педагогів є свої завдання у цьому контексті. Зокрема, вчитель має бути ведучим і підготувати дитину з ООП і клас до того, що у них будуть нові правила у три етапи («праймінг»). Асистент вчителя може дослідити той часовий відрізок у хвиликах, який дитині доступно працювати на уроці, поки вона мимоволі не зупиниться. Також асистент має сформулювати варіанти алгоритмів відпочинків і зобразити це візуально (надрукувати як кроки або зобразити картинками). Звісно, що культурі перепочинку на уроці по кроках дитину треба попередньо навчити («праймінг»). Обидва педагоги мають підготувати середовище (місце для усамітнення в класі, пункт активності, місце для відпочинку в коридорі, ресурсній кімнаті), різноманітні пісочні годинники (1-2-3-5-7 хв). Попередньо ознайомити дитину із сенсом цих заходів і послідовністю дій через «праймінг» і лише тоді втілювати нову систему організації навчальної діяльності. Сама підготовка займає тиждень-два, поки всі моменти про місце, час і дії під час перерви дитина з ООП усвідомить, а всі інші діти звикнуть до думки, що «для Сергійка будуть інші

правила на уроці. Він навчатиметься частинками. Йому так легше. Наслідувати його не потрібно». Про структурування навчального процесу в рамках TEACH підходу описано в контексті ефективної взаємодії з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами, підрозділ 1.3. Ця технологія є педагогічно підтримуючою і водночас – стимулюючою до співпраці дітей з особливими освітніми потребами (додаток Н).

Зауважимо, що труднощі мотивації дітей з ООП, у яких пізнавальний інтерес у дефіциті, педагогічні працівники початкової школи вирішують через метод прямого позитивного підкріплення (емоційного, соціального, матеріального). Педагоги мають знати, що діти з ООП як мінімум втричі частіше, ніж здорові діти, потребують проявів схвалення і не тільки словами (емоційна усмішка педагога, жетон, наліпка, щось матеріальне). Соціальне позитивне підкріплення (похвали) варто робити, застосовуючи «технологію описової похвали», яка є дуже корисною для формування потрібних навичок і прибирання згубних (Бондар, (упорядник), 2019).

У контексті мотивації дітей з ООП варто згадати класичний метод «створення ситуації успіху», який дуже зручно організовувати через письмові покрокові інструкції до виконання завдань, навпроти кожного виконаного кроку дитина ставить «галочку», що означає «виконано» і втішається кількома ситуаціями успіху впродовж виконання одного завдання. На рисунку показано варіант покрокової інструкції.



Труднощі педагогів щодо управління проблемною поведінкою дітей з ООП вирішуються через опанування ними таких технологій: основи прикладного аналізу поведінки та позитивного поведінкового керівництва,

які більш детально описані в освітній програмі спецкурсу (додатки К, М). У цьому контексті важливо для педагогів оволодіти вмінням визначати функцію проблемної поведінки (отримати бажане, уникнути небажаного, отримати увагу (позитивну чи негативну), отримати додатковий сенсорний стимул) та бути уважними впродовж 30 с після небажаної дії чи вчинку з боку дитини з ООП, щоб не підкріпити, а погасити небажану поведінку у спосіб емоційного ігнорування із чіткою й безпристрасною реалізацією наперед визначених санкцій за порушення наперед визначених і вивчених дитиною правил і таке інше.

Звісно, що базовими технологіями психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному класі є технології адаптації та модифікації в освітньому процесі. Зауважимо, що це ємкі технології, які передбачають різні види адаптації (психолого-педагогічні пристосування, адаптації середовища та спеціальні обладнання). Модифікація – змісту навчального предмета – зміна змісту (шляхом спрощення, виключення, об'єднання тощо) навчання з урахуванням особливих освітніх потреб учнів із зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання (Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»). Таким чином, модифікація – це серйозне втручання у зміст предмету, що складає чи не найбільшу трудність для вчителя початкової школи, оскільки саме в його компетенції є сформулювати модифіковану програму й створити індивідуальні очікувані результати навчання й критерії оцінювання. Тонкощі передачі цих технологій педагогічної підтримки та психолого-педагогічного супроводу для педагогічних працівників початкової школи ми організуємо в основному під час міжкурсового періоду у семінарах-тренінгах, семінарах-практикумах, вебінарах, «Інклюзивних студіях» та інших формах роботи (додаток К).

Ще одним важливим аспектом педагогічної підтримки є створення в інклюзивному класі сприятливого психологічного клімату, оскільки

емоційне благополуччя учнів має значний вплив на їхню мотивацію до навчання та загальну успішність. Технології педагогічної підтримки передбачають формування позитивної взаємодії між учителем і дітьми, створення атмосфери довіри, заохочення учнів до активної участі у навчальному процесі. Якщо вчитель володіє методиками підтримки, він зможе запобігти виникненню страху перед навчанням, мінімізувати стресові ситуації та допомогти кожній дитині відчувати себе впевнено у навчальному середовищі. Технології ефективної взаємодії в інклюзивному класі, зокрема з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами, детально описано у підрозділі 1.3. Саме з урахуванням зазначених позицій було визначено *третю педагогічну умову* розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти визначаємо – оволодіння педагогічними працівниками початкової школи технологіями педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, ефективності взаємодії в інклюзивному класі в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Акцентуємо увагу на тому, що розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи є складним процесом, що вимагає не лише опанування методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а й глибокого розуміння професійних ролей в інклюзивному класі, усвідомлення своїх педагогічних настанов, готовності до змін і критичного осмислення власної діяльності. Саме з таких позицій нами визначено *четверту педагогічну умову* – активізація особистісних ресурсів, рефлексивної позиції педагогічних працівників початкової школи щодо розвитку інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти, що дозволяє їм не просто отримувати нові знання, а й ефективно інтегрувати у практику, осмислюючи свій досвід і знаходячи оптимальні шляхи вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Рефлексивна позиція педагога передбачає здатність до самоаналізу, критичного оцінювання власних педагогічних рішень і їхнього впливу на

навчальний процес, а також відкритість до нових підходів і постійний розвиток професійних компетентностей. Учитель, який уміє рефлексувати, не просто застосовує стандартні методи роботи, а й свідомо адаптує їх відповідно до потреб конкретних учнів, аналізує свої сильні та слабкі сторони, визначає напрями для самовдосконалення (додаток Л). Така позиція дозволяє швидко реагувати на виклики інклюзивного навчання, обирати ефективні стратегії взаємодії з дітьми, формувати комфортний і сприятливий, безпечний освітній простір.

Не менш важливим аспектом є активізація особистісних ресурсів педагогів, оскільки робота в інклюзивному класі вимагає не лише фахових знань, а й високого рівня емоційної стійкості, терпимості, гнучкості та здатності до саморегуляції. Викладання в умовах інклюзії нерідко супроводжується високим рівнем емоційного навантаження, необхідністю взаємодії з фахівцями супроводу, батьками та учнями з різними освітніми потребами, що може призводити до професійного вигорання. Саме тому педагогу важливо навчитися керувати власними емоціями, розвивати стресостійкість, шукати внутрішні джерела натхнення і підтримувати мотивацію.

Тому процес неперервної освіти покликаний не лише забезпечувати педагогам отримання нових знань, а й допомагати їм усвідомлювати власні професійні потреби, розвивати здатність до саморефлексії та мудро використовувати особистісні ресурси. У цьому контексті ефективними є різні методи – ведення педагогічного щоденника, участь у професійних спільнотах, обмін досвідом, наставництво, супервізія, застосування методів самоаналізу після кожного уроку між вчителем та асистентом учителя. Важливо також навчати педагогів методам управління стресом, практикам саморегуляції та формуванню навичок самопідтримки, що допомагає не лише уникати емоційного виснаження, а й підтримувати власну мотивацію до роботи (додаток Р). Лише постійна робота над собою, відкритість до змін і готовність до професійного вдосконалення дозволять учителю стати

справжнім агентом змін у сфері інклюзивної освіти та забезпечити комфортне та безпечне навчальне середовище для кожної дитини.

У процесі неперервної освіти реалізуємо рефлексивний компонент інклюзивної компетентності завдяки стимулюванню рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «вчитель-вчитель», «вчитель-асистент учителя», «педагогічний працівник-викладач», «педагогічний працівник-методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти», «педагогічний працівник-професіонал приватної практики», де системоутвірною є інклюзивна компетентність педагога.

Таким чином, проведене теоретико-прикладне дослідження дозволяє нам виокремити такі педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти:

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

Для педагогічних працівників початкової школи під час навчання у післядипломній освіті механізм взаємозв'язку і взаємодії чітко структурованих елементів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти ілюстративно представляємо на рис. 2.2, що віддзеркалює ключові позиції:

- компонентно-критеріальна будова – *хочу* (мотиваційний компонент / спонукально-ціннісний критерій); *знаю* (когнітивний компонент / пізнавально-орієнтаційний критерій); *вмію* (діяльнісний компонент / процесуально-операційний критерій); *можу* (емоційно-вольовий компонент / особистісно-емпатійний критерій), *коригую* (рефлексивний компонент / оцінно-прогностичний критерій);

- педагогічні умови, розкриті у цьому розділі дослідження.

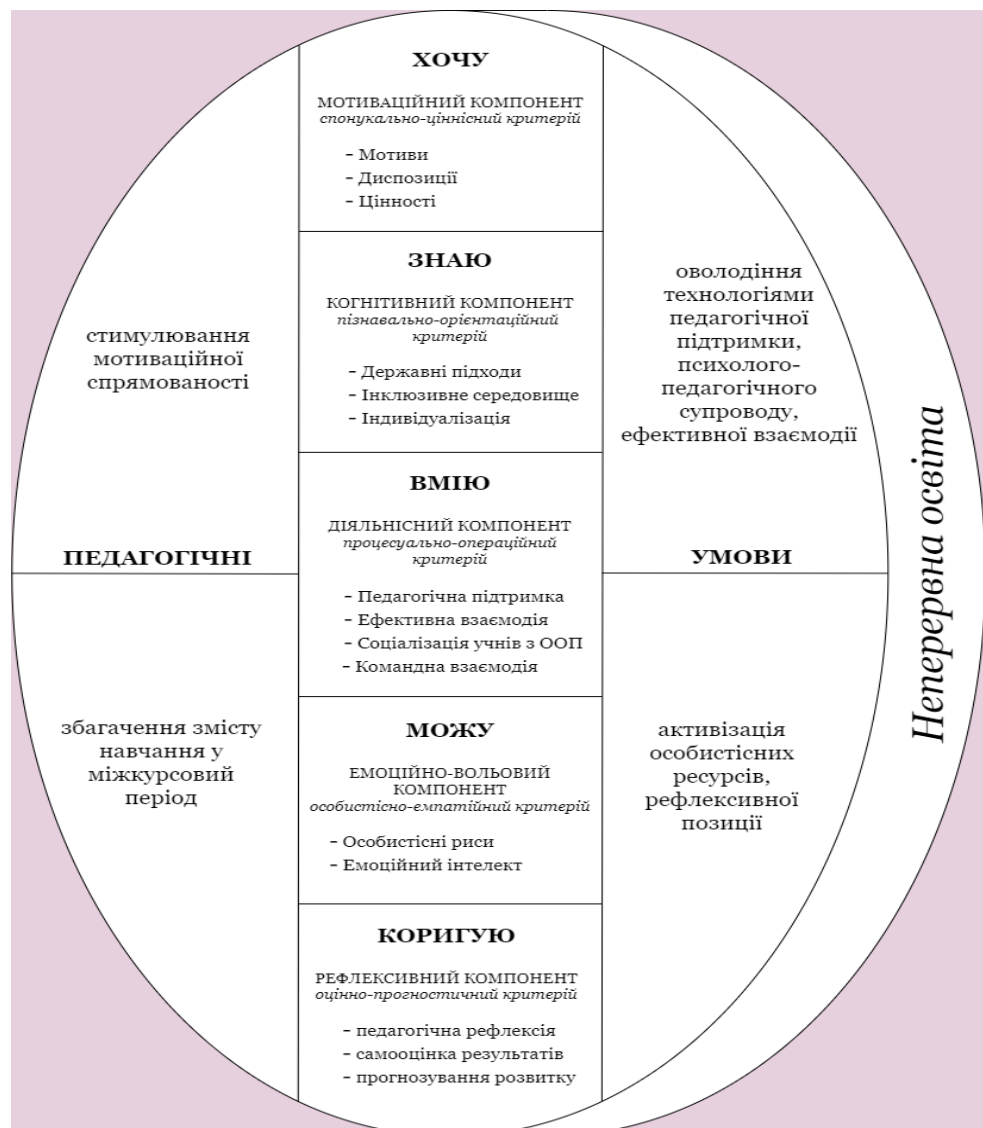


Рис. 2.2. Механізм взаємозв'язку і взаємодії чітко структурованих елементів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти

Подальшим дослідницьким пошуком передбачено розроблення моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти.

2.3. Модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти

Моделювання як метод наукового пізнання є одним із найважливіших інструментів людської логіки, що дозволяє проникати в глибину складних процесів і явищ, спрощуючи їхню структуру без втрати ключових характеристик. У світі, що стрімко змінюється, моделювання стає не лише способом пояснення реальності, а й засобом її творення. Воно дозволяє людині не лише пізнавати світ, а й активно формувати майбутнє, ґрунтуючись на наукових закономірностях, прогностичних моделях та усвідомленому пошуку оптимальних рішень.

Сутність моделювання полягає у створенні узагальнених структур, які репрезентують реальні системи, дозволяючи досліднику бачити явище з різних перспектив. Л. Султанова підкреслює, що моделювання дає змогу не тільки спрощувати складні процеси, а й аналізувати їхню динаміку, формувати на цій основі нові наукові концепції та прогнозувати подальший розвиток процесів. Як зазначає дослідниця, в сучасних науках воно дедалі більше стає засобом конструювання нових знань, що ґрунтуються на експериментуванні та дослідженні змодельованих процесів. Модель не лише відображає певну реальність, а й дозволяє перевіряти гіпотези, проводити тестування можливих сценаріїв розвитку та виявляти приховані взаємозв'язки між елементами складних систем (Султанова, 2018).

Навчальними моделями (франц. *modèle*, від *modulus* — міра, мірило, зразок) можуть бути «навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який

зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» (Гончаренко, 2010).

Новий тлумачний словник української мови інтерпретує поняття «модель» як зразок, примірник, взірець (Яременко, Сліпушко, 2005), а Український педагогічний словник – як мірило, умовний образ чогось (Ярмаченко, 2001).

Особливе місце в науці займає *педагогічне моделювання*, яке дає змогу дослідити та вдосконалювати освітній процес. С. Мотика визначає педагогічне моделювання як метод організації дослідницької діяльності, що дає можливість не лише аналізувати освітні явища, а й будувати на цій основі ефективні навчальні стратегії (Мотика, 2023). Педагогічне моделювання відкриває нові можливості для адаптації освітнього процесу до потреб сучасного здобувача освіти, сприяє пошуку найкращих способів взаємодії та формуванню комфортного, відкритого до співпраці освітнього простору.

Дослідниця О. Косигіна звертає увагу на значущість моделювання у післядипломній освіті, наголошуючи, що саме цей метод допомагає педагогам ефективно адаптуватися до змін нової української школи, оволодівати новітніми технологіями та удосконалювати професійну майстерність. Також моделювання створює умови для інтерперсональної взаємодії, що сприяє розвитку педагогічної компетентності та розширенню можливостей професійного самовдосконалення (Косигіна, 2019; Кінах, 2021).

Українські науковиці Н. Брюханова та Н. Корольова розкривають зміст поняття «модель» як: «...допоміжний об'єкт, який знаходиться у певній відповідності до об'єкта, що вивчається (оригіналу), і є більш зручним для дослідження оригіналу. Модель, відображаючи окремі особливості поведінки об'єкта-оригіналу, має деякі риси, ідентичні з оригіналом, і використовується для отримання такої інформації про оригінал, яку складно або неможливо здобути шляхом безпосереднього дослідження оригіналу» (Брюханова, Корольова, 2015, с.64).

Моделі в системі освіти дослідники визначають як сформовані засобами знакових систем мислительні аналоги, логічні конструкти, що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти (Дубасенюк, 2011; Вітвицька, 2019).

На шляху вибору методів побудови моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, цінними вважаємо наукові розвідки З. Шевців, що зазначає «...для теоретичного обґрунтування необхідних змін у підготовці майбутніх учителів до запровадження інклюзивного навчання плідним є застосування спеціального метода теоретичного дослідження – моделювання, що дозволяє уявити навчальний процес у цілісному вигляді та виявити проблеми у його функціонуванні» (Шевців, 2017).

Як слушно зауважує Є. Хрикова, модель у педагогічних дослідженнях має бути функціональною: «...повинна відбивати всі основні компоненти досліджуваного об'єкту та їхні взаємозв'язки. Структуру цих компонентів визначає теорія педагогічних систем (мета, зміст освітнього або управлінського процесу, форми та методи, діяльність педагогів або керівників освітніх установ, діяльність учнів або підлеглих) та структура науково-педагогічного знання (поняття, закономірності, принципи, правила» (Хриков, 2017, с.142).

Таким чином, у науковій літературі моделлю називають відображення об'єктів, тобто в найзагальнішому вигляді – це штучно створений об'єкт, подібний до даного об'єкта. Процес створення моделей називають моделюванням, а «використання в науці – модельним дослідженням (модельним експериментом, модельним спостереженням)». Ю. Сурмін зазначає, що «моделювання не є самостійним методом пізнання, його особливість у тому, що воно допускає застосування інших методів для отримання знання з моделі. Тому метод моделювання є побудовою і використанням моделі як певного представника об'єкта, тотожного йому в основних та істотних характеристиках» (Сурмін, 2006, с. 141).

Майже кожна наука має в арсеналі свій комплекс методів моделювання, зокрема професійна педагогіка застосовує педагогічне моделювання об'єктів і процесів дослідження з метою їх пізнання і практичного використання. У науково-дослідній роботі відображення об'єкта фіксується термінами мови, кресленнями, графіками, малюнками, рівняннями і формулами, а також макетами, механізмами і пристроями. В опрацьованих нами наукових розвідках з теорії і методики професійної освіти найпоширенішим способом відображення моделі є графічний.

За слушним визначенням Т. Вакалюк, побудувати модель – це «означає імітувати цей процес шляхом створення схеми, в якій мають своє відображення мета, структура, умови, принципи його функціонування як єдиної системи». Вчена, узагальнюючи різні тлумачення щодо особливостей структурних і функціональних моделей, наводить визначення структурно-функціональної моделі, як такої, що «графічно відображає функціональні особливості структурних елементів певного процесу» (Вакалюк, 2017). Саме таку графічну модель вважаємо за необхідне побудувати у площині кластерного підходу, який передбачає групування елементів у логічно взаємопов'язані блоки (кластери) для більш глибокого пізнання і візуалізації з метою дослідження основних складових і практичного втілення розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. Розроблення зазначеної моделі ґрунтується на результатах дослідження, представлених у викладених підрозділах, і враховує такі чинники:

- специфіка організації підвищення кваліфікації в системі освіти України;
- використання арсеналу форм і методів організації освітнього процесу в навчанні дорослих;
- створення умов для розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи та для їхньої самореалізації в міжкурсний період.

Моделювання процесу розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи потребує ґрунтовного *методологічного підґрунтя*, що забезпечить системний, науково обґрунтований та практично значущий результат. Тому в процесі дослідження доцільно спиратися на засадничі методологічні підходи, кожен із яких дозволяє розглянути проблему з різних аспектів і забезпечити її цілісний аналіз, а саме: *системний, компетентнісний, акмеологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний та прогностичний підходи*.

Насамперед вважаємо за необхідне зазначити, що найбільш перспективним учені називають системне моделювання, яке включає такі складові: 1) представлення моделі об'єкта або процесу як системи з її основними параметрами і характеристиками; 2) системність виступає не тільки як спосіб уявлення, але і як спосіб вивчення моделі (Сурмін, 2006, с. 142). З цього випливає, що *системний підхід* у моделюванні розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти є визначальним. Принагідно зазначимо, що системний підхід учені розглядають як принцип пізнання теорії і практики та як метод діяльності. Стосовно складних систем, до яких належать педагогічні процеси, то необхідно зауважити, що під системою будемо розуміти сукупність взаємозв'язаних елементів, об'єднаних загальною ціллю й загальними цілеспрямованими правилами взаємовідносин (Бажан, 2004, с. 13). За визначенням українського вченого М. Бутко, поняття «система» віднесено до фундаментальних, а тому найкраще конкретизується при розгляді її основних властивостей, зокрема:

- цілеспрямованість (визначає поведінку системи);
- складність (залежить від кількості компонентів, що входять у систему, їх структурної взаємодії, від складності зовнішніх і внутрішніх зв'язків та їх динамічності);

- ділимість (складається з низки підсистем або елементів, виділених за певною ознакою, що відповідає конкретним цілям і задачам);
- цілісність (функціонування множини елементів системи підпорядковано єдиній меті; при цьому система проявляє інтегративні, емерджентні властивості, тобто властивості, які притаманні системі загалом, але відсутні в окремо взятих елементах);
- різноманіття елементів і відмінність їх природи (властивість, пов'язана з їх функціональною специфічністю й автономністю);
- структурованість (визначається наявністю встановлених зв'язків і відносин між елементами всередині системи, розподілом елементів системи за рівнями ієрархії) (Бутко, 2014).

Також сконструйована модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти ґрунтується на методологічних засадах *компетентнісного підходу* як наукової основи процесу й результату підвищення кваліфікації. У нашому дослідженні цей результат виражений такою інтегративною характеристикою, як «інклюзивна компетентність», що забезпечує здатність вчителя та асистента вчителя початкової школи ефективно забезпечувати інклюзивного навчання. Обґрунтована нами модель дає змогу уточнити, конкретизувати та співвіднести вимоги професійного стандарту вчителя, що розкриваються через необхідні компоненти педагогічної діяльності в інклюзивному класі, а також особистісні диспозиції, знання, вміння й досвід, необхідні для їхнього безперервного професійного розвитку задля успішної розбудови освітньої інклюзії.

Акмеологічний підхід дозволяє дослідити процес розвитку інклюзивної компетентності як професійну самоактуалізацію, зростання педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Він акцентує увагу на досягненні професійної майстерності, постійному самовдосконаленні та прагненні до найвищого рівня педагогічної діяльності. В контексті моделювання цей підхід дає змогу врахувати стадійність

розвитку компетентності – від початкового рівня володіння основами інклюзивної педагогіки до високого рівня професійної реалізації у дискурсі інклюзивного навчання.

Діяльнісний підхід розглядає розвиток інклюзивної компетентності як процес активного набуття професійного досвіду через виконання конкретних педагогічних дій, аналіз власної діяльності та рефлексію. Він підкреслює, що засвоєння знань не може бути ефективним без їх практичного застосування. У рамках цього підходу важливим є впровадження в процес неперервної освіти інтерактивних технологій, практико-орієнтованого навчання, методів кейс-стаді та оперативного стажування в інклюзивних класах.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на розкриття потенціалу кожного педагогічного працівника початкової школи відповідно до його індивідуальних можливостей, досвіду, ціннісних орієнтацій та готовності до змін в освітній інклюзії. Він дозволяє моделювати процес розвитку інклюзивної компетентності в умовах неперервної освіти так, щоб кожен педагогічний працівник початкової школи мав можливість обирати власну освітню траєкторію, працювати над тими аспектами професійної підготовки, які потребують найбільшої уваги, та застосовувати особистісно значущі педагогічні методи у взаємодії з дітьми з ООП.

Синергетичний підхід враховує нелінійність, варіативність та відкритість процесу розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Він підкреслює, що компетентність педагога формується не лише через чітко визначені освітні програми, а й унаслідок взаємодії з колегами, професійного середовища, самоосвіти та міждисциплінарних знань. У моделюванні цей підхід допомагає виявити механізми саморегуляції та самоорганізації педагогічного працівника початкової школи у професійній діяльності, що сприяє його адаптації до можливих змін в динамічному інклюзивному середовищі.

Зауважимо, що актуалізуючою підвалиною процесу розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти є спрямованість соціального замовлення для післядипломної освіти на безперервний розвиток педагогічних працівників початкової школи, які працюють в інклюзивних класах, також через невизначеність, зумовлену повномасштабною війною, яка спричинила колективну травму українського народу, й зокрема дітей з особливими освітніми потребами. На вимогу цієї ситуації з'явилась нормативно визначена категорія особливих освітніх потреб у дискурсі соціоадаптаційних труднощів, які можуть полягати в «проявах наслідків психологічної травми», яку педагоги змушені долати в найближчому майбутньому, відтак – неупинно здобувати необхідні для цього компетенції.

Таким чином, на наш погляд, модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти має базуватися на *прогностичному методологічному підході* для пов'язування сьогодення з процесами, що відбуватимуться у повоєнний період. Оскільки прогностичний підхід спрямований на прогнозування змін в освітній політиці, розроблення інноваційних програм підготовки педагогів до інклюзивного навчання, аналіз тенденцій розвитку інклюзії та створення умов для випереджувального розвитку інклюзивної компетентності вчителів та асистентів учителів початкової школи.

Зауважимо, що розроблення кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи є складним процесом, який вимагає дотримання чітких *методологічних принципів* для забезпечення наукової обґрунтованості, системності та практичної ефективності моделі, дозволяючи їй бути не лише концептуальною конструкцією, а й реальним інструментом для підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

У сучасній педагогіці розрізняють загальнодидактичні та специфічні (конкретні) *принципи навчання*, які забезпечують ефективність освітнього

процесу, його логічність, наукову обґрунтованість та відповідність когнітивним можливостям здобувачів освіти та потребам практики в конкретному дискурсі освітнього середовища, у нашому випадку – інклюзивного. Відтак, визначаємо насамперед такі *фундаментальні дидактичні принципи* як: принцип науковості, системності й послідовності, доступності, свідомості й активності, зв'язку теорії з практикою, принцип емоційності та об'єктивності. Розкриття їх сутності дозволяє, на наш погляд, зрозуміти механізми побудови якісного освітнього процесу.

Принцип науковості передбачає, що зміст навчального матеріалу повинен відповідати сучасному рівню науки, бути достовірним, обґрунтованим і формувати в здобувачів освіти об'єктивне уявлення про інклюзивну освіту (Гончаренко, 2010). Він вимагає від викладачів систематичного оновлення освітніх програм, впровадження новітніх досліджень, використання доказової бази та інтеграції міждисциплінарних зв'язків. Застосування цього принципу сприяє формуванню у слухачів курсів підвищення кваліфікації критичного мислення, здатності аналізувати інформацію, порівнювати теорії та робити власні висновки.

Принцип системності й послідовності навчання передбачає, що засвоєння знань повинно відбуватися не хаотично, а за чітко визначеною структурою, у якій кожен елемент логічно пов'язаний із попередніми та наступними. Цей принцип забезпечує логічну цілісність і взаємозв'язок навчального матеріалу, що сприяє його глибшому усвідомленню (Малафіїк, 2005). Послідовність реалізується через поступове ускладнення навчального матеріалу й дозволяє слухачам курсів підвищення кваліфікації сприймати інформацію крок за кроком, формуючи міцні міжконцептуальні зв'язки. Недотримання цього принципу призводить до фрагментарності знань, що ускладнює їх практичне застосування.

Принцип доступності полягає у відповідності навчального матеріалу віковим, психологічним та інтелектуальним особливостям слухачів та спрямований на пристосування змісту освіти до рівня підготовленості

здобувачів, урахування їхніх когнітивних можливостей і забезпечення диференційованого підходу до навчання. Реалізація цього принципу включає використання зрозумілих і чітких пояснень, поступове ускладнення матеріалу відповідно до рівня засвоєння, використання інтерактивних і наочних методів навчання (візуалізація, моделювання, кейс-методи), індивідуалізацію навчального процесу для врахування потреб кожного слухача курсів. Дотримання принципу доступності є особливо важливим в інклюзивній освіті, де педагог повинен створювати умови для рівноправного навчання всіх учнів, незалежно від їхніх здібностей і особливостей розвитку.

Принцип свідомості й активності забезпечує усвідомлене засвоєння знань, а не їх механічне запам'ятовування, а також активне стимулювання пізнавальної діяльності, залучення слухачів до групових дискусій, проектної роботи, педагогічних експериментів, що сприяє їхній самостійності та відповідальності за результати педагогічного втручання.

Один із ключових принципів ефективного навчання – це його *практична спрямованість*, коли засвоєні теоретичні знання повинні мати прикладне значення та використовуватися для вирішення реальних педагогічних завдань. Цей принцип забезпечується через використання прикладів із реального життя; залучення слухачів до використання кейс-методів, ділових та рольових ігор та ситуаційного аналізу (Король, 2015). Реалізація цього принципу особливо важлива в інклюзивному навчанні, де педагогу необхідно не лише володіти теоретичними знаннями про роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, а й застосовувати адаптивні методики у реальних умовах.

Принцип емоційності підкреслює значущість позитивного емоційного фону в освітньому процесі. Доведено, що емоційно забарвлена інформація засвоюється швидше, ніж нейтральна. Тому створення атмосфери довіри, підтримки та мотивації сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності та розвитку креативного потенціалу слухачів (Максименко, 2008). Реалізація цього принципу вимагає від викладача використання виразного мовлення,

образності та інтерактивних методів подачі матеріалу; підтримки емоційного контакту зі слухачами; використання засобів арт-педагогіки, інтерактивних форм навчання та розвитку емоційного інтелекту у педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти.

Принцип об'єктивності вимагає неупередженого оцінювання навчальних досягнень, незалежно від особистих симпатій чи суб'єктивних факторів через дотримання чітких, прозорих критеріїв зворотнього зв'язку, що гарантують справедливість і рівні можливості для всіх слухачів. Реалізація цього принципу можлива через використання чітких стандартів і показників аналізу, забезпечення взаємооцінювання та самооцінювання, різноманітності форм контролю (тестування, практичні завдання, проектна діяльність) (Зязюн, 2012).

Відтак, дотримання визначених нами загальнодидактичних принципів сприяє ефективності освітнього процесу в післядипломній освіті, забезпечує його логічність, практичну значущість та емоційну привабливість. Вони є фундаментом для побудови сучасних педагогічних систем, орієнтованих на розвиток компетентностей, зокрема інклюзивної, критичного мислення та креативного потенціалу у слухачів.

Проаналізуємо *специфічні (конкретні) принципи інклюзивної педагогіки*, які зумовлюються філософсько-освітньою основою інклюзивного навчання, нормативно-правовим регулюванням, психологічними особливостями дітей з особливими освітніми потребами, педагогічними умовами та сучасними тенденціями інклюзивного навчання (Бондар, 2003; Колупаєва, 2011). Закцентуємо на тому, що педагогічні працівники початкової школи в умовах неперервної освіти мають засвоїти ці принципи і керуватись ними в процесі розбудови безпечного інклюзивного середовища. Також ми застосовували ці принципи до організації процесу розвитку інклюзивної компетентності безпосередньо самих педагогів в умовах післядипломної освіти та декларуємо їх у кластерній моделі цього процесу. Відтак, беручи до уваги основні аспекти інклюзивного навчання,

виокремлюємо такі *специфічні принципи*: універсального дизайну навчання, педагогічної підтримки, міждисциплінарної взаємодії, адаптації освітнього середовища, індивідуалізації та емоційно-ціннісної взаємодії. Схарактеризуємо виокремлені специфічні принципи.

Принцип універсального дизайну вимагає створення умов, що забезпечують доступність освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей. Цей принцип передбачає гнучкість у розробці освітнього середовища, навчальних матеріалів, методів викладання та оцінювання, що дозволяє кожному здобувачеві освіти навчатися відповідно до його можливостей та стилю сприйняття інформації (Будник, 2015). Основна ідея універсального дизайну полягає у запобіганні бар'єрам у навчанні ще на етапі проектування освітнього процесу, а не в їх усуненні вже під час навчання. Він базується на трьох основних засадах: 1) різноманітність способів подання навчального матеріалу – використання текстової, аудіо- та відеоінформації, схем, моделей, інтерактивних ресурсів, що дозволяє враховувати різні когнітивні стилі учнів; 2) гнучкість у способах демонстрації знань і навичок – можливість застосування різних видів оцінювання (тестування, проектна діяльність, усні презентації, практичні завдання), що дає змогу кожному здобувачеві освіти показати свій рівень засвоєння знань у найбільш комфортний для нього спосіб; 3) забезпечення залученості та мотивації здобувачів освіти через створення освітнього середовища, що підтримує емоційну зацікавленість та стимулює активність через варіативні форми роботи (групові проекти, інтерактивні заняття, ігрові методи).

Принцип педагогічної підтримки передбачає створення сприятливих умов для навчання, розвитку та соціалізації кожного молодшого школяра, особливо дітей з особливими освітніми потребами та ґрунтується на ідеї, що педагог не лише передає знання, а й відіграє роль наставника, модератора та фасилітатора навчального процесу, забезпечуючи учням необхідну допомогу для досягнення освітніх цілей. Реалізація цього принципу в інклюзивному

навчанні вимагає використання підтримувальних стратегій та соціально-психологічного супроводу (Пріма, 2019; Пріма, 2019). Педагогічна підтримка може виявлятися через стратегію «скаффолдинг», коли педагог надає вербальну, візуальну й фізичну допомогу учневі з ООП, а також застосовує моделювання природних стимулів та середовищних підказок. Мистецтво педагогічної підтримки педагогом учня з ООП полягає у наданні адекватної міри підтримки, щоб не забагато з ризиком спровокувати «навчену беспорядність» та не замало, щоб учневі було доступно і він міг відчутти ймовірність свого успіху й, відповідно, позитивну мотивацію до співпраці. Відтак, види педагогічної підтримки та міра цієї підтримки (мінімальна, епізодична, часткова, повна) є основним вмінням педагогічного працівника інклюзивного класу початкової школи, крім інших підтримуючих методів, зокрема таких, як: метод активного слухання, прямого позитивного підкріплення, моделювання соціальних ситуацій для засвоєння навичок спілкування, вирішення конфліктів та соціальної адаптації в різних життєвих випадках, метод кооперативного навчання та корекційно-розвивальні методи (сенсорної інтеграції, ігротерапії, арт-терапії та поведінкової корекції – аналіз і корекція поведінкових реакцій через систему стимулів і підкріплень).

Сутність *принципу міждисциплінарної взаємодії* полягає у тісній співпраці педагогів, спеціалістів корекційної педагогіки, психологів, логопедів, реабілітологів, соціальних працівників, лікарів, а також батьків для створення найбільш ефективної системи підтримки дитини в освітньому процесі. Міждисциплінарний підхід дозволяє поєднувати методики загальної педагогіки з корекційно-розвивальними практиками, що сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини (Софій, 2013; Малишевська, 2016). Реалізація цього принципу передбачає налагодження ефективної взаємодії у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП для спільного планування індивідуальної програми розвитку (ІПР), психолого-педагогічних адаптацій, модифікацій навчальних програм, координації специфічних психолого-педагогічних втручань та

систематичний обмін інформацією про динаміку розвитку дитини. Наприклад, педагог має тісно співпрацювати з психологом для розуміння емоційного стану учня, логопедом – для корекції мовлення, а соціальним педагогом – для адаптації дитини в колективі. Також важливою складовою міждисциплінарної взаємодії є активна роль батьків, які виступають сполучною ланкою між усіма фахівцями та забезпечують підтримку дитини вдома.

В умовах післядипломної освіти ми також широко застосовуємо цей принцип, формуючи міждисциплінарні групи слухачів, зокрема для 8-ми годинних семінарів-практикумів та спецкурсу, коли педагогічні працівники початкової школи навчаються разом із корекційними педагогами, логопедами, психологами, фахівцями ІРЦ (інклюзивно-ресурсних центрів), фахівцями спеціальних закладів освіти, збагачуючи при цьому власну інклюзивну компетентність різними прикладними гранями корекційної психопедагогіки.

Принцип адаптації освітнього середовища задає комплексність процесу, що охоплює архітектурну, методичну, технологічну та соціальну складові інклюзивного простору з метою створення доступних і комфортних умов для кожного. Цей принцип реалізовується не лише через усунення бар'єрів у навчанні, а й створення умов для індивідуального розвитку кожного, забезпечуючи комфортну, доступну та мотивуючу освітню атмосферу. Адаптація освітнього середовища в інклюзивному навчанні полягає у створенні безбар'єрного фізичного простору, що включає наявність пандусів, ліфтів, спеціально обладнаних класних кімнат, адаптованих меблів та спеціальних технічних засобів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зору чи слуху (Чайковський, 2012; Скрипник, 2020). Важливим аспектом є також адаптація навчальних матеріалів, що може включати використання шрифтів Брайля, аудіоформатів навчальної інформації, відеосупроводу з субтитрами, полегшених текстів або матеріалів, адаптованих під когнітивні особливості учня. Методичне забезпечення

адаптації освітнього середовища передбачає гнучкість навчальних програм, що дозволяє змінювати темп, обсяг та способи засвоєння навчального матеріалу відповідно до можливостей кожного здобувача освіти. Використання диференційованих завдань, альтернативних форм оцінювання, а також індивідуальних освітніх траєкторій є ключовими елементами реалізації цього принципу.

Педагогічним працівникам, зокрема початкової школи, важливо розуміти, що, окрім фізичних і методичних аспектів, значущою складовою є адаптація соціально-психологічного середовища, що сприяє формуванню культури толерантності, взаємоповаги та підтримки серед учнів і педагогів. Новітнім аспектом культури толерантності є «культура аутизму», яка в більш розвинених суспільствах представлена на рівні масової свідомості, а у нас, в Україні, потребує активного розвою. Нажаль, кількість дітей з розладом аутистичного спектра (РАС), яким в ІРЦ присвоюють категорію особливих освітніх потреб – «соціоадаптаційні труднощі», стрімко зростає. Тому ефективна взаємодія педагогічного працівника початкової школи з такими дітьми потребує специфічних розумінь і навичок, які ми детально описували у підрозділі 1.3.

Принцип індивідуалізації є ключовим у системі інклюзивного навчання, адже він забезпечує створення освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від своїх можливостей, отримує умови для гармонійного розвитку, навчання та соціалізації. В основі цього принципу лежить розуміння, що всі учні різні — з унікальним темпом засвоєння знань, особливостями пізнавальної діяльності, мотивацією та рівнем готовності до навчання. Саме тому освітній процес має бути адаптивним, а не уніфікованим й стандартизованим, враховуючи *сильні сторони кожного учня* та надаючи необхідну підтримку там, де вона потрібна (Демченко, 2013; Шевців, 2016; Прядко, 2017).

Реалізація принципу індивідуалізації передбачає гнучкий підхід до організації освітнього процесу: варіативність форм і методів навчання,

розробку індивідуальних освітніх траєкторій, використання спеціальних методик і технологій. Здобувач освіти у такій системі не пристосовується до стандартних вимог освіти, а навпаки – навчальне середовище змінюється відповідно до його потреб. Це може включати адаптацію навчальних матеріалів, модифікацію темпу навчання, диференціацію завдань та застосування допоміжних технологій, які полегшують сприйняття інформації. Таким чином, принцип індивідуалізації в інклюзивній освіті є не просто методологічною вимогою, а гуманістичною основою освітнього процесу, який дозволяє створити освітнє середовище, у якому кожен здобувач освіти, включаючи самого педагога, може розкрити свої можливості, реалізувати особистісний потенціал і відчувати себе рівноправним учасником освітнього процесу, незалежно від рівня свого професіоналізму в царині інклюзивного навчання.

Принцип емоційно-ціннісної взаємодії відіграє ключову роль у формуванні комфортного та сприятливого освітнього середовища в умовах інклюзивного навчання. Він базується на тому, що процес навчання не може бути ефективним без урахування емоційного стану учасників освітнього процесу, їхніх переживань, мотивів і ціннісних орієнтацій (Косарева, 2014; Бойчук, 2015). Реалізація цього принципу є важливою як у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), так і в організації професійного розвитку педагогічних працівників загалом, і розвитку інклюзивної компетентності зокрема, у системі післядипломної освіти. Вчитель у такій взаємодії відіграє роль емоційного фасилітатора, допомагаючи дітям розвивати навички комунікації, саморегуляції, позитивного сприйняття себе та своїх можливостей. Особливу роль відіграє врахування емоційних потреб дитини, створення ситуацій успіху, використання методів позитивного підкріплення та розвитку соціальних компетенцій через інтеграцію дітей з ООП у спільноту класу. Відзначимо, що емоційно-ціннісна взаємодія в інклюзивному навчанні забезпечує не лише комфортне середовище для навчання, а й сприяє соціалізації дітей, формуванню їхньої впевненості у

власних силах та розвитку емоційного інтелекту. Важливим аспектом реалізації цього принципу є формування ціннісного ставлення до ідей та принципів інклюзії серед усіх суб'єктів освітнього процесу, що допомагає створити культуру взаємопідтримки, емпатії та поваги до різноманіття.

Не менш важливим є застосування цього принципу до навчання самих педагогічних працівників початкової школи, які проходять підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти, адже підготовка фахівців до роботи в інклюзивному середовищі потребує не лише набуття нових знань та методик, а й усвідомлення власних емоційних ресурсів, формування позитивного ставлення до принципів інклюзії та розвитку професійної рефлексії. Одним із ключових механізмів реалізації цього принципу в післядипломній освіті є організація рефлексивних сесій, супервізійних груп, тренінгів з розвитку емоційного інтелекту та практикумів, що дозволяють педагогам усвідомити власні емоційні стани, навчитися ефективно управляти ними та поглиблювати стійкі професійні й інклюзивні цінності. Ресурсною в цьому плані є також підтримки професійною спільнотою педагогів, що сприяє обміну досвідом, взаємному підбадьоренню та формуванню емоційної стійкості, резилієнтності в роботі. Таким чином, принцип емоційно-ціннісної взаємодії в системі післядипломної освіти не лише підвищує ефективність навчання педагогічних працівників початкової школи, а й забезпечує їхнє емоційне благополуччя, психоемоційну підтримку, сприяє професійному саморозвитку педагогів та готовності працювати в інклюзивному освітньому просторі, що є ключовим чинником успішного впровадження інклюзивного підходу в освітній практиці.

Повертаючись до побудови й обґрунтування моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, ми виходимо з того, що моделлю є *системно організована структура*, що відображає процес розвитку інклюзивної компетентності через сукупність взаємозалежних компонентів, що забезпечують її вдосконалення. Варто

підкреслити, що всі елементи цієї структури взаємопов'язані у горизонтальній та вертикальній площинах та спрямовані на досягнення визначеної мети, яка є системоутворювальним елементом. Таким чином, у процесі створення моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника було визначено доцільність проектування *кластерної моделі* досліджуваного процесу, яка дозволяє впорядкувати складні взаємозв'язки між компонентами інклюзивної компетентності, забезпечуючи системний і логічно узгоджений підхід до її поступу.

Кластерна модель ґрунтується на принципі групування взаємопов'язаних елементів у логічно завершені блоки (кластери), що дає змогу чітко і наочно представити взаємодію складових інклюзивної компетентності. Такий підхід дозволяє не лише розмежувати ключові її компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний), а й простежити механізми їх взаємодії, що є необхідною умовою для ефективного професійного розвитку педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти.

Окрім того, кластерна модель забезпечує гнучкість та адаптивність, що є критично важливим у контексті неперервної освіти педагогічних працівників. Завдяки такому підходу можна не лише систематизувати процес розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи, а й відображати динаміку її розвитку, враховуючи різні рівні їх професійної підготовки та змінювані освітні вимоги.

Такий підхід дозволяє отримати цілісне уявлення про процес розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи та розробляти ефективні стратегії її вдосконалення.

Таким чином, кластерна модель є оптимальним концептуальним інструментом, що дозволяє не лише систематизувати розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, а й забезпечити його відповідність сучасним освітнім викликам. Її використання сприяє глибшому розумінню процесу

професійного зростання педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, надаючи можливість чітко структурувати педагогічні умови, фактори впливу та механізми реалізації цього процесу.

При цьому ми виходили з етимологічного значення поняття «кластер», яке походить від англійського «cluster» і означає «пучок», «гроно», «скупчення» або «групу взаємопов'язаних елементів». У буквальному розумінні це слово трактується як «зростати разом», що підкреслює ідею взаємопідсилення складових системи (Кінах, 2021).

У процесі побудови кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника в умовах неперервної освіти, ми виходили з того, що вона повинна відображати: вимоги держави та суспільства до якості професійної підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до реалізації забезпечення інклюзивного освітнього середовища в початковій школі; принципи та педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності; методи, форми освітнього процесу в сучасних закладах післядипломної педагогічної освіти; критерії, показники та результати.

З огляду на це, кластерна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти акумулює такі кластери, як: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний та результативно-коригувальний*, які є взаємокорелюючими та об'єднаними задля реалізації системоутворюючої мети.

Проаналізуємо кожен із кластерів детально.

Цільовий кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти розроблено з урахуванням операційного підходу до визначення цілей, що базуються на концепції інклюзивної освіти, яка орієнтована на створення доступного та адаптивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. У ньому також представлено завдання різних форм

неперервної освіти у дискурсі орієнтованості на суб'єктів освітнього процесу з метою досягнення очікуваних результатів (Рис. 2.4).

Відповідно до визначених диспозицій, у дослідженні проаналізовано цілі підготовки педагогічних працівників початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти щодо формування їхньої інклюзивної компетентності.



Рис. 2.4. Цільовий кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти

Визначені цілі регламентують дослідницький процес і спрямовані на розв'язання завдань, окреслених у нормативно-правових документах (Закон України «Про освіту», Постанова від 21 лютого 2018 р. №87 про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Концепція Нової української школи, наказ МОН № 912 від 01 жовтня 2010 р. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання, Постанова КМУ

№ 800 про Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників від 29 серпня 2019 р., Постанова №957 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти від 15 вересня 2021 р.; Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», проєкт Концепції розвитку педагогічної освіти; Національна стратегія створення сучасного, розвивального, безпечного, комфортного та інклюзивного освітнього середовища, Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року) і є визначальними для всієї системи освіти України.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні однією зі стратегічних цілей післядипломної педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників (вчителя й асистента вчителя) початкової школи до їх ефективної участі в забезпеченні інклюзивного навчання через розвиток у них інклюзивної компетентності. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію таких ключових завдань:

- 1) нормативно-правове врегулювання процесу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи відповідно до сучасних освітніх стандартів і законодавчих актів;

- 2) забезпечення різноманітності освітніх форм, що охоплюють ресурси формальної, неформальної та інформальної освіти, сприяючи гнучкому та адаптивному підходу до професійного розвитку педагогів. Зазначені завдання визначають важливий вектор неперервної освіти, яка спрямована на фахове вдосконалення, розширення професійних компетентностей та адаптацію педагогів до сучасних освітніх викликів, одним із яких є необхідність повсюдного й регулярного забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

Теоретико-методологічний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти об'єднує важливі в рамках дослідження

- *методологічні підходи* (системний, компетентнісний, акмеологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний та прогностичний),
- *загальнодидактичні принципи* (науковості, системності й послідовності, доступності, принцип свідомості й активності, зв'язку теорії з практикою, принцип емоційності та об'єктивності) та
- *специфічні наукові принципи*, диктовані інклюзивною педагогікою (універсального дизайну навчання, педагогічної підтримки, міждисциплінарної взаємодії, адаптації освітнього середовища, індивідуалізації та емоційно-ціннісної взаємодії), які проаналізовано у вищевикладеному тексті підрозділу (Рис. 2.5.).

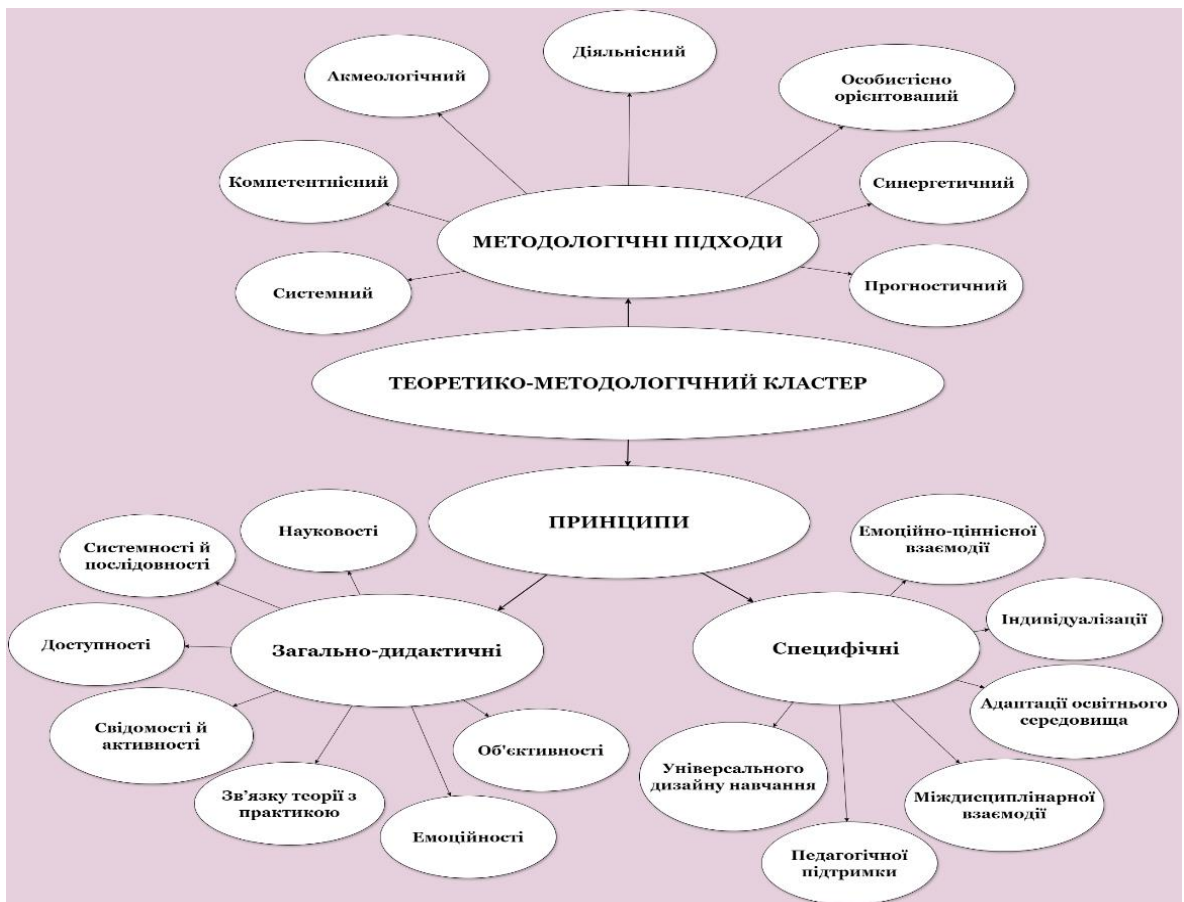


Рис. 2.5. Теоретико-методологічний кластер моделі розвитку інклюзивної

компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти.

Змістово-технологічний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти містить відповідно змістовий та технологічний конструкти (Рис. 2.6.).

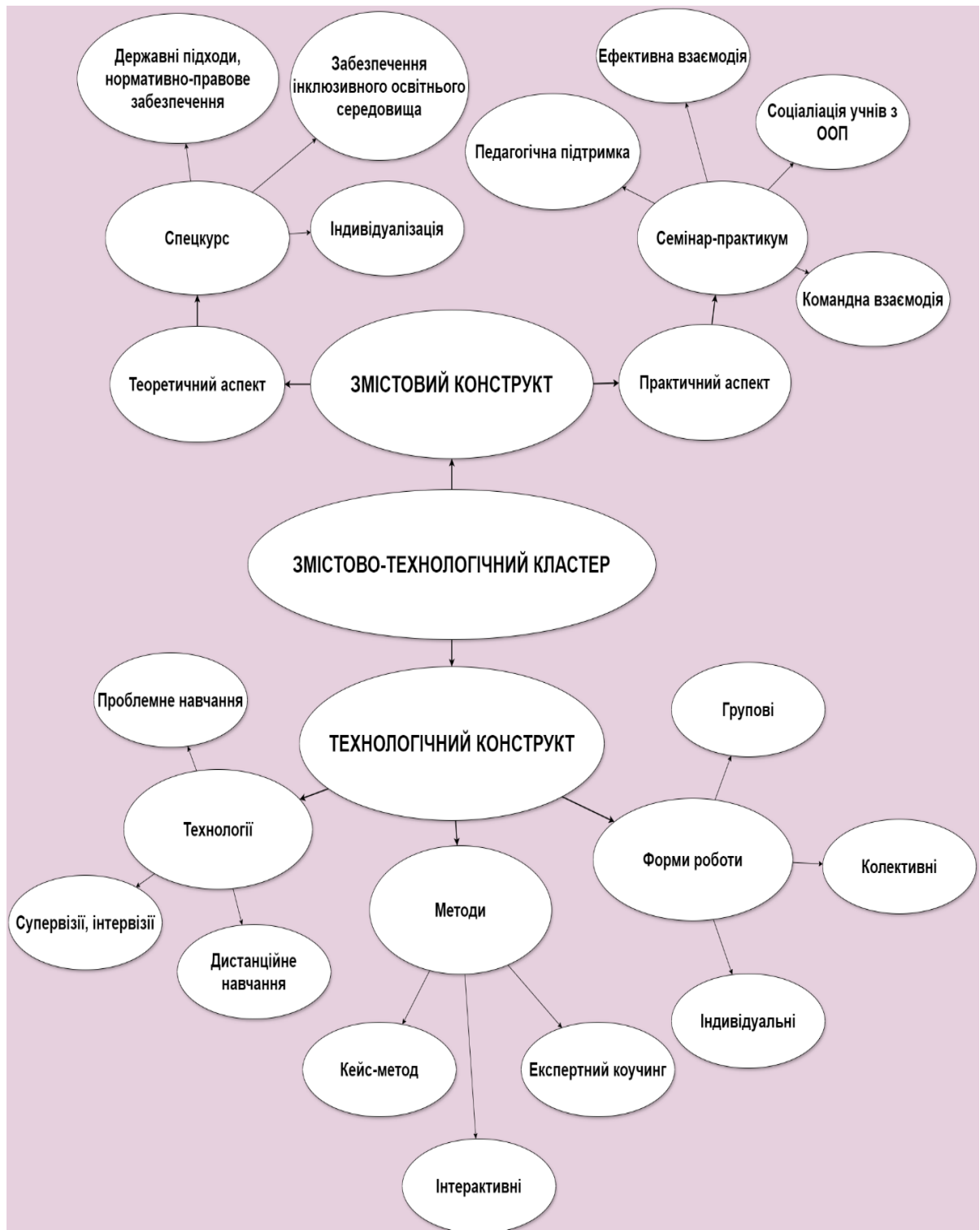


Рис. 2.6. Змістово-методологічний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти.

Змістовий конструкт змістово-технологічного кластеру моделі містить теоретичний та практичний аспекти розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника в умовах неперервної освіти. *Теоретичний аспект* включає спецкурс «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», який спрямовано на розкриття ключових аспектів інклюзивної компетентності, зокрема: державні підходи до організації інклюзивного навчання й нормативно-правове забезпечення; умови забезпечення інклюзивного освітнього середовища; індивідуалізація умов для кожного учня. Слухачі мають можливість опанувати спецкурс на курсах підвищення кваліфікації, де вони отримують теоретичні знання з основ інклюзивної педагогіки, нормативно-правової бази і основних стратегій інклюзивного навчання.

Практичний аспект змістового конструкту змістово-технологічного кластеру базується на семінарі-практикумі «Інклюзивна компетентність педагога» й охоплює набуття вчителями та асистентами учителів початкової школи практичних умінь: надавати педагогічну підтримку дітям з ООП; навички ефективної взаємодії з дітьми з ООП зі соціоадаптаційними труднощами; вміння соціалізувати учнів з ООП, навички командної взаємодії у групі підтримки дитини з ООП, що також реалізуються 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» та семінару-практикуму «Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Всі ці прикладні семінари педагогічні працівники можуть проходити у міжкурсний період, що значно покращує

для них умови неперервної освіти, зокрема для стимулювання поступу їхньої інклюзивної компетентності.

Технологічний конструкт змістово-технологічного кластеру моделі містить технології, форми та методи вдосконалення інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти. Основу методів підготовки вчителів та асистентів учителів початкової школи складає *діалогічне спілкування* між усіма учасниками освітнього процесу в курсовий та міжкурсний періоди підвищення кваліфікації.

Основними *технологіями*, які ми використовуємо для розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи – це проблемне навчання, дистанційне навчання, супервізії та інтервізії.

Найбільш поширені у використанні *методи*: кейс-метод, інтерактивні методи та метод експертного коучингу, а також – групові, колективні й індивідуальні *форми роботи* у різні періоди підвищення кваліфікації (курси, міжкурсний період).

Детальний опис застосованих технологічних підходів описано в контексті перевірки ефективності педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника в умовах неперервної освіти у підрозділі 3.3.

Результативно-коригувальний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти створює передумови для якісної оцінки ефективності досягнення мети дослідження та містить компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний), критерії (спонукально-ціннісний, пізнавально-орієнтаційний, процесуально-операційний, особистісно-емпатійний та оцінно-прогностичний) та показники рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи, які описані нами на сторінках дисертаційного дослідження в підрозділах 1.2 і 2.1.

Результативно-коригувальний кластер моделі ілюструє невід'ємну складову процесу розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що поєднує в собі аналіз досягнутих результатів, їх відповідність поставленим цілям, рефлексію щодо причин можливих невідповідностей та визначення напрямів подальшого професійного розвитку.

Важливим аспектом цієї підсистеми є самоуправління педагога, що включає вміння здійснювати самоконтроль, самооцінку та свідому корекцію власної професійної діяльності. Адже це не лише оцінка отриманих результатів, а й усвідомлене управління власним професійним становленням, що є визначальною рисою сучасного педагога.

Зміст результативно-коригувального кластера розкривається через систему заходів, спрямованих на фіксацію, аналіз та узагальнення даних щодо рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в ракурсі важливих у цьому контексті умінь та якостей, необхідних для успішної професійної реалізації в умовах інклюзивного простору. Вона також передбачає моніторинг ефективності застосованих методів і технологій, підведення підсумків на різних етапах освітнього процесу, надання консультативної підтримки та інформування про результати навчання.

Таким чином, результативно-коригувальний кластер виконує функцію зворотного зв'язку, що допомагає вчителям та асистентам учителів початкової школи усвідомлювати власний професійний розвиток в царині інклюзивного навчання, аналізувати власні досягнення та окреслювати подальші вектори самовдосконалення в процесі неперервної освіти (*Рис. 2.7.*).

На основі сукупності цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного та результативно-коригувального кластерів, які є взаємокорелюючими та об'єднаними задля реалізації системоутворюючої мети, ми пропонуємо кластерну модель розвитку інклюзивної

компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти (Рис. 2.8).

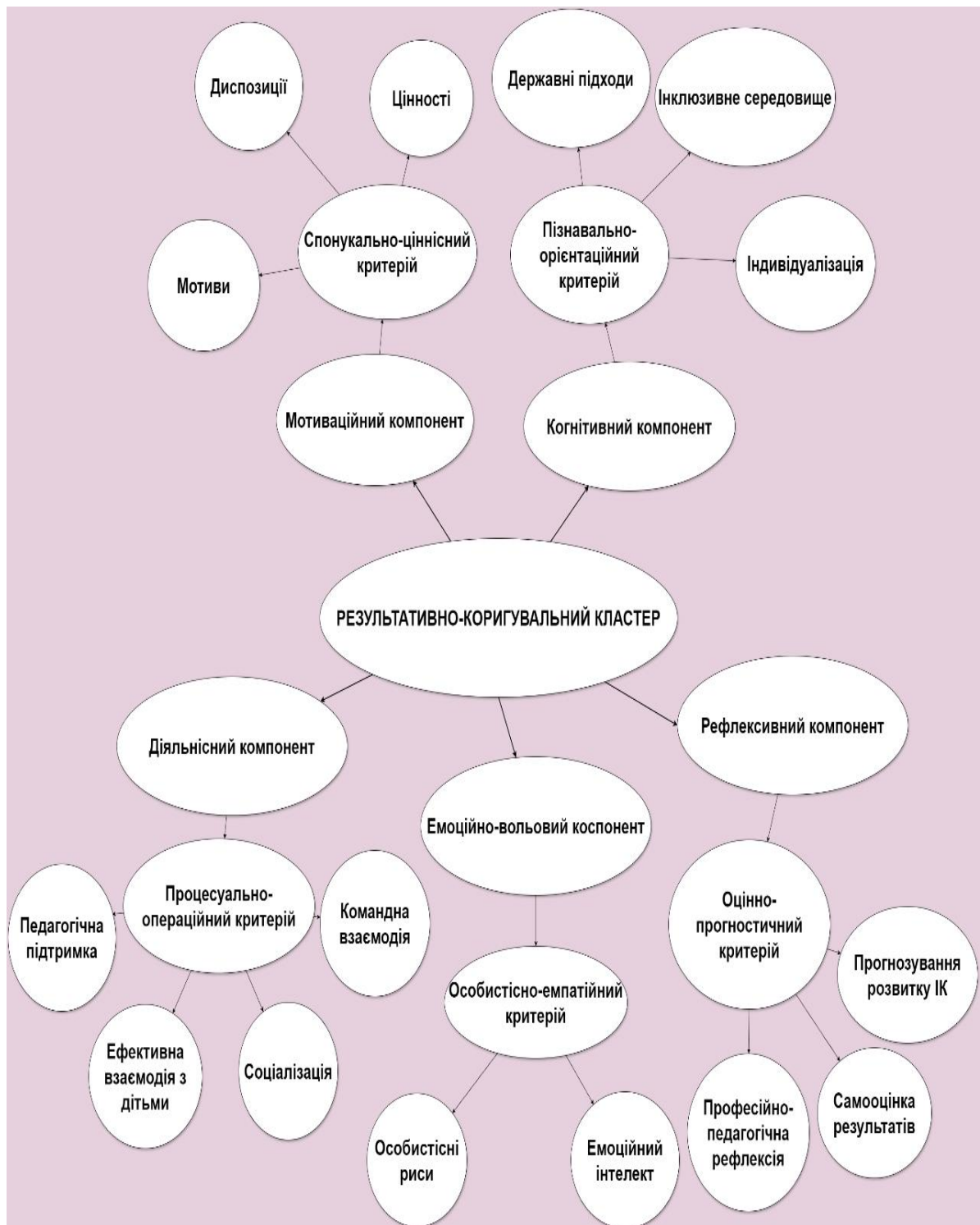


Рис. 2.7. Результативно-коригувальний кластер моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти

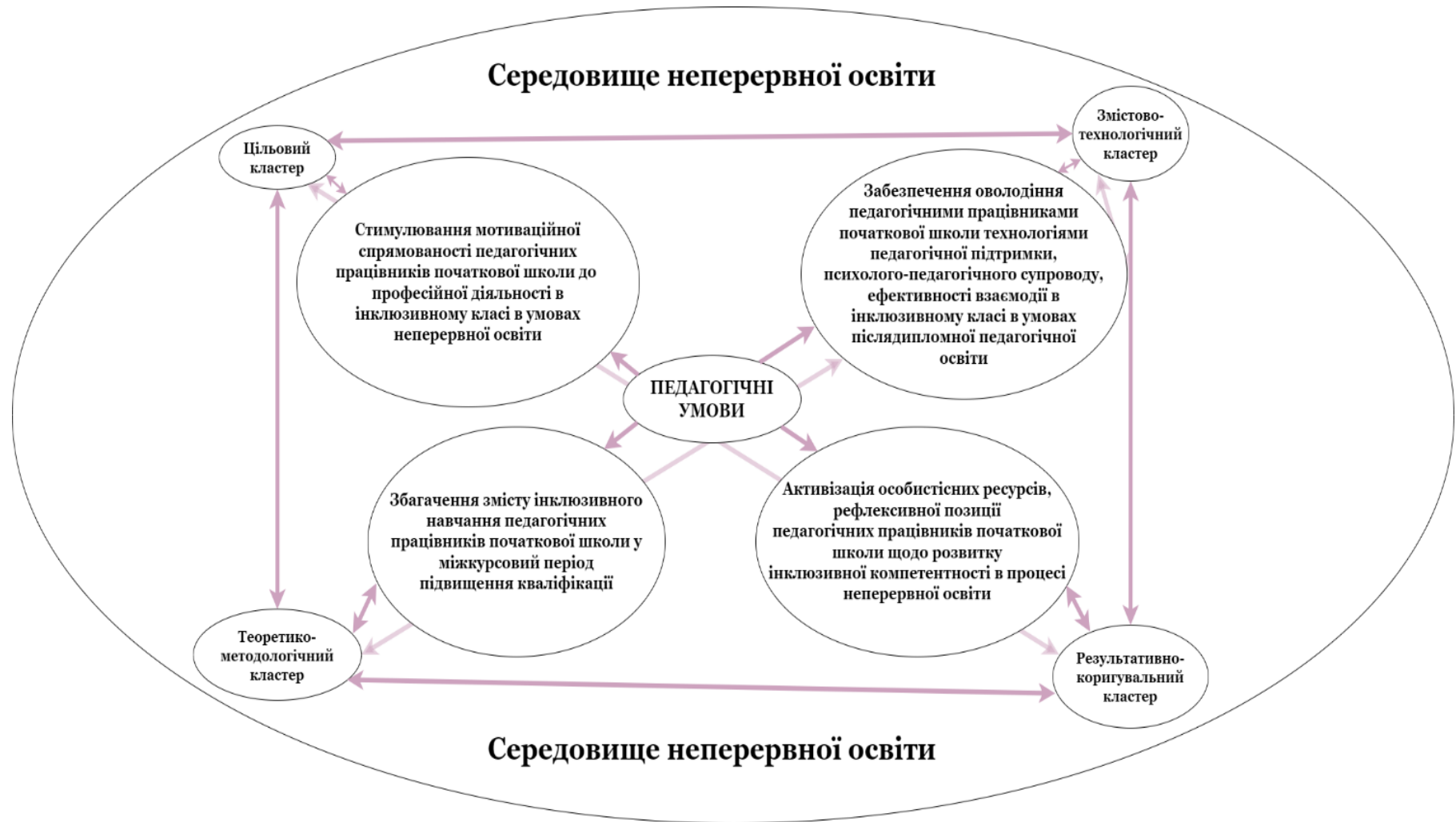


Рис. 2.8. Кластерна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти

Враховуючи особливості побудови кластерних моделей, запропонована нами кластерна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти відображає взаємозв'язки між цільовим, теоретико-методологічним, змістово-технологічним та результативно-коригувальним кластерами, які складають ядро такої моделі, а також – внутрішнє середовище неперервної освіти, представлене дослідженими педагогічними умовами.

Висновки до другого розділу

У розділі 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 взаємокореляції.

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.

РОЗДІЛ 3.
ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У розділі схарактеризовано програму, особливості констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту та оцінки його результатів, показано динаміку позитивного впливу обґрунтованих педагогічних умов на розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

3.1. Організація та програма педагогічного експерименту

Завданням наукового дослідження є розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти. Аналіз наукового доробку з проблеми дослідження дав змогу визначити інклюзивну компетентність педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує здатність здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного навчання, виокремити її компоненти, критерії, показники та рівні сформованості.

Аналіз науково-педагогічної літератури та досвід практичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, що впроваджують програми підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, виявили відсутність цілісного дослідження, яке б обґрунтовувало педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти, розроблена кластерна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти. Вирішення цієї проблеми зумовило необхідність

проведення експериментального дослідження, у ході якого було апробовано розроблену кластерну модель та педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти та проаналізовано отримані результати.

Цілеспрямовані зміни, що були теоретично спроєктовані нами і внесені в освітню практику закладів неперервної освіти, дозволили провести експериментальне дослідження, що мало на меті з'ясувати ефективність розробленої кластерної моделі та педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

Для досягнення мети були встановлені наступні складові *програми експерименту*: завдання експериментального дослідження; умови, терміни проведення та база експериментальної роботи; критерії ефективності запропонованої моделі та педагогічних умов; методику проведення педагогічного експерименту; аналіз експериментальних даних, в тому числі із застосуванням методів математичної статистики; очікувані позитивні результати та можливі негативні наслідки результатів експерименту.

Особливу увагу було приділено дотриманню таких умов:

тривалість проведення – експеримент мав пролонгований у часі характер із моніторинговим підходом, що дозволило здійснювати корекцію як організаційних аспектів, так і відтворювати об'єктивну картину перебігу експерименту.

експериментальна база – формування бази дослідження враховувало добровільну участь, зацікавленість учасників та їхню відповідність профільному спрямуванню (педагогічні працівники початкової школи).

умови проведення – забезпечення природних умов участі для всіх учасників педагогічного експерименту.

Проведення педагогічного експерименту передбачало виконання низки *завдань*:

1) аналіз стану сформованості інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти;

2) вибір бази експериментальної роботи, забезпечення викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти навчальними посібниками та методичними рекомендаціями щодо програмного забезпечення та проведення педагогічного експерименту;

3) визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти;

4) організація експерименту, визначення вибірки, яка є репрезентативною для сукупності досліджуваних явищ і процесів;

5) проведення констатувального діагностування педагогічних працівників початкової школи щодо рівнів сформованості їхньої інклюзивної компетентності;

6) розробка та реалізація кластерної моделі, обґрунтування педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти;

7) проведення формувального етапу експерименту, інтерпретація отриманих результатів: кількісно-якісний аналіз результатів експерименту, опис отриманих даних і їх подальша інтеграція в освітній процес, визначення ефективності проведеної експериментальної роботи;

8) підготовка та провадження в освітню практику закладів неперервної освіти навчально-методичного забезпечення для розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

Узагальнено програму реалізації етапів експерименту відображено на рис. 3.1.

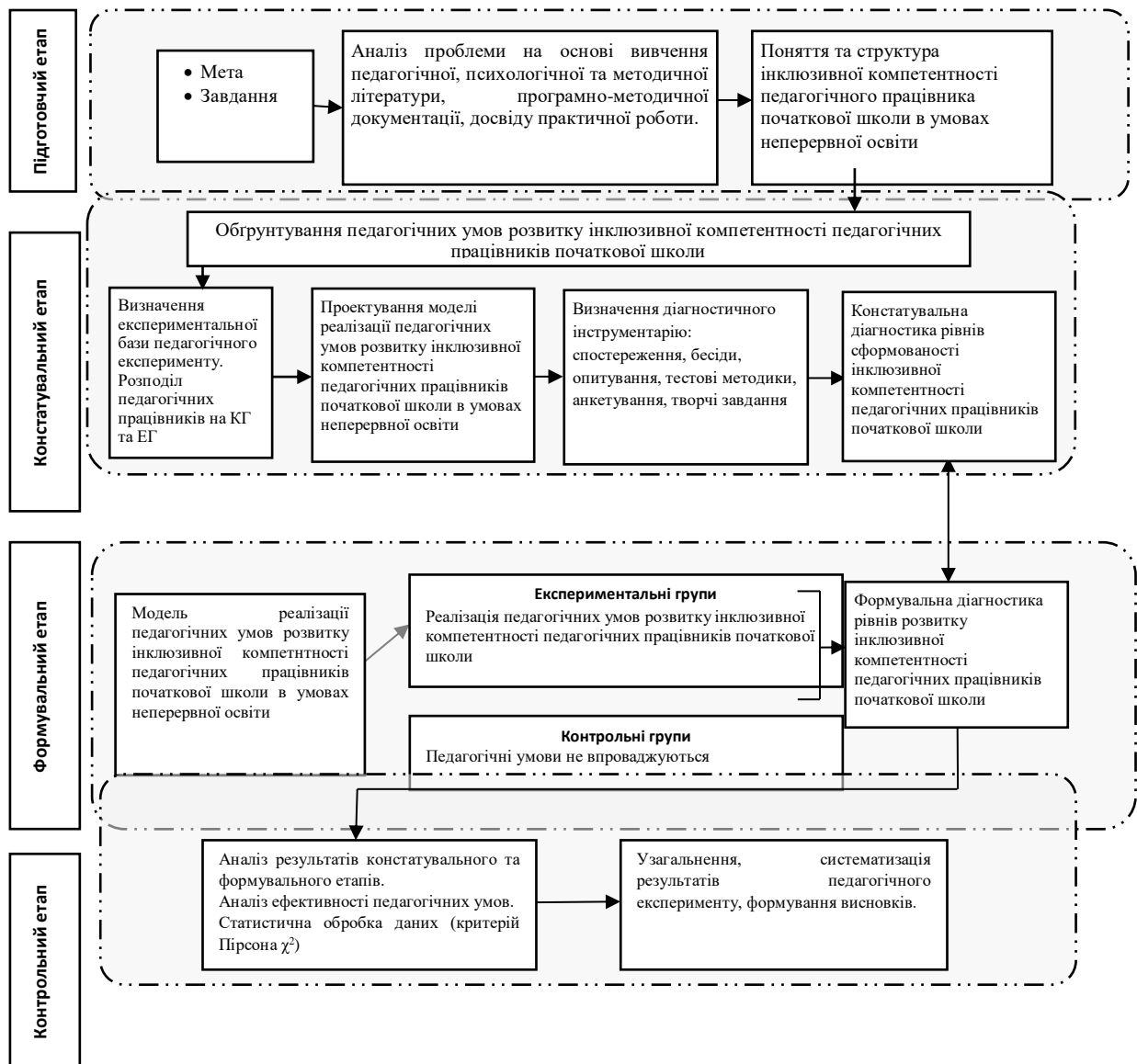


Рис. 3.1. Узагальнена програма реалізації етапів експерименту

Дослідницько-експериментальна робота проведена 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., включала 4 взаємопов'язані етапи:

підготовчий етап (2017 – 2019 рр.), *констатувальний етап* експерименту (2019–2021 рр.), *формувальний етап* експерименту (2021–2023 рр.) та *контрольний* (2024 р.), які ґрунтувалися на принципах науковості, системності, об'єктивності.

До експерименту залучено 381 осіб, із них: 16 викладачів (експертів) та 365 педагогічних працівників початкової школи (191 вчитель/174 асистентів вчителя), із яких були сформовані контрольна (КГ – 179 педагогічних працівників початкової школи, 94 вчителя/85 асистентів вчителя) та експериментальна (ЕГ – 186 педагогічних працівників початкової школи, 97 вчителів/89 асистентів вчителів) групи.

Відповідно до мети та завдань дисертаційного дослідження, була розроблена програма та методика проведення педагогічного експерименту, яка включала використання різноманітних методів:

- Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, зіставлення, абстрагування, конкретизація, моделювання, вивчення передового педагогічного досвіду, рефлексія власної педагогічної діяльності.
- Емпіричні: опитування (анкетування, бесіда), спостереження, тестування, експертне оцінювання, проведення педагогічного експерименту.
- Методи математичної та статистичної обробки даних: для кількісного й якісного аналізу результатів експерименту, їх перевірки та визначення достовірності отриманих даних.

Експериментальне дослідження спрямоване на оцінку ефективності впровадження визначених педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. Воно проводилося шляхом організації спеціально спроектованого педагогічного експерименту, що передбачав внесення суттєвих змін до освітнього процесу закладів післядипломної педагогічної освіти відповідно до мети, завдань і гіпотези дослідження.

Завдяки педагогічному експерименту стало можливим визначення взаємозв'язків між аналізованими явищами без порушення їх цілісності,

проведення ґрунтового якісного аналізу та кількісного вимірювання як упроваджених змін, так і отриманих результатів діяльності.

Для діагностування ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи було використано раніше визначені критерії й показники її сформованості.

Підготовчий етап (2017 – 2019 рр.) педагогічного експерименту передбачав вивчення стану дослідженості проблеми інклюзивної підготовки майбутніх педагогічних працівників початкової школи; визначення напрямів дослідження; розроблення наукового апарату (мета, завдання, об'єкт, предмет дослідження); аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження; визначення компонентів інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (когнітивний, мотиваційний, операційний та міжособистісний); обґрунтування педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи; розробку кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти.

Констатувальний етап (2019 – 2021 рр.) експерименту передбачав розроблення діагностувального інструментарію для оцінювання рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти, а також причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами.

У процесі проведення констатувального експерименту було реалізовано такі завдання:

– Визначення суб'єктів діагностики: здійснено розподіл педагогічних працівників початкової школи на контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи.

– Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів: розроблено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи.

- Розробка програми дослідження: створено програму дослідницько-експериментальної роботи.
- Розробка діагностичного інструментарію: підготовлено комплекс методів для оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності, зокрема спостереження, бесіди, опитування, тестові методики, анкетування, творчі завдання тощо.
- Оцінка сучасного стану: перевірено рівень сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників із застосуванням емпіричних методів, що забезпечило здійснення діагностичного зрізу.
- Аналіз та інтерпретація даних: проведено аналіз отриманих результатів, їх інтерпретацію та узагальнення для подальшого використання у дослідницько-експериментальній роботі.

На *формульовальному* етапі експерименту (2021–2023 рр.) було розроблено методику розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. У межах цього етапу визначено, впроваджено та експериментально перевірено педагогічні умови та кластерну модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти.

На *контрольному* етапі експерименту (2024 р.) проведено комплексний аналіз результатів дослідницької роботи, виконано систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних. Здійснено перевірку результатів формульовального етапу педагогічного експерименту, визначено ефективність реалізації педагогічних умов та кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогів початкової школи в процесі неперервної освіти. На основі отриманих результатів сформульовано загальні висновки.

3.2. Стан сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти (констатувальний етап експерименту)

Відповідно до програми експериментального дослідження на пошуковому етапі здійснено оцінку реального рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи. Це передбачало вирішення таких завдань:

- визначити потребу у розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти;
- з'ясувати рівень усвідомлення педагогічними працівниками початкової школи сутності та способів розвитку інклюзивної компетентності;
- встановити реальний стан сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи.

Анкетуванням було охоплено 96 педагогічних працівників початкової школи (50 вчителів та 46 асистентів учителя) Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, а здобуті матеріали дали можливість зробити деякі попередні узагальнення (додаток А 1).

Отримані у процесі анкетування матеріали дозволили зробити деякі попередні узагальнення: по-перше, природний дослідницький інтерес становили судження респондентів щодо сутнісної характеристики *інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як інтегративної особистісно-професійної характеристики сучасного педагога початкової школи* та прагнення обґрунтування її значущості у майбутній педагогічній діяльності; по-друге, недостатній рівень інклюзивної компетентності педагогів, що утруднює їхню професійну діяльність; по-третє, серед труднощів педагогів в процесі безпосередньої роботи з дитиною з ООП вказано труднощі взаємодії з дітьми з ООП, зокрема встановлення контакту та взаємодії, організації комунікації, складнощі у плануванні та організації діяльності дітей з дефіцитом навчальної поведінки, труднощі у

мотивації, та стимулюванні пізнавального інтересу; по-четверте, найбільший запит респонденти демонструють на специфічні знання та компетенції, який найчастіше стосується: використання специфічних дидактичних технологій для дітей із різними категоріями ООП, знань у галузі психопедагогіки; методів управління складною поведінкою дітей з ООП; методів модифікації змісту навчального матеріалу та складання індивідуального навчального плану.

Самооцінні судження респондентів за спеціально підготовленою анкетною (додаток А1) у контексті з'ясування реального стану сформованості інклюзивної компетентності суттєво доповнили методи, відібрані відповідно до критеріальної характеристики та діагностувальної бази вивчення інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи (п. 2.1)

Завершальним етапом констатувального етапу експерименту було визначення вихідних рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи. Для цього було розроблено експериментальну методичку її визначення на підставі оцінки сформованості компонентів досліджуваного явища (згідно зі структурно-компонентною та рівневою характеристиками (п. 1.2, 2.1).

Для чистоти експерименту весь масив його учасників (365 педагогічних працівників початкової школи) було поділено на контрольну і експериментальну групи, а саме: контрольна група (КГ) – 179 педагогічних працівників (94 вчителів і 85 асистентів вчителя), експериментальна група – 186 педагогічних працівників (97 вчителів і 89 асистентів учителя). Використання вище окреслених методик та експертного оцінювання (експертами були 16 викладачів базових інститутів післядипломної педагогічної освіти) дозволило визначити рівень сформованості інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи за кожним критерієм і показником.

Для діагностики рівня сформованості інклюзивної компетентності за спонукально-ціннісним критерієм ми застосували метод опитування (див. додатки Б, В, Д), на підтвердження висновків якого використали методики, розроблені М. Рокич, Т. Дубовицькою, О. Реаном, О. Потьомкіною, які спрямовані на виявлення ціннісних орієнтацій, професійної мотивації й системи цінностей особистості педагогічного працівника початкової школи.

Проведена діагностика дозволила узагальнити, що педагогічні працівники початкової школи демонструють наявність мотивації до професійної діяльності, мотиваційно-ціннісного ставлення до обраної професії, розуміння цільових та ціннісних орієнтацій, прагнення до професійного зростання та потребу в підвищенні ефективності власних дій. Однак результати діагностики мотиваційних (спонукально-ціннісних) проявів сформованості інклюзивної компетентності серед респондентів обох груп засвідчили переважання низького рівня за спонукально-ціннісним критерієм. Такий рівень ми розглядаємо як проміжний, що вказує на необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку у педагогічних працівників позитивного ставлення до інклюзивної освіти, їхньої мотивації до професійного вдосконалення в умовах роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1 – Діагностика сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за спонукально-ціннісним критерієм (вчитель/асистент вчителя)

Показники	ЕГ, % (97 вчителів / 89 асистентів)			КГ, % (94 вчителя, 85 асистентів)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Мотив досягнення успіху, уникнення невдачі	47,42/ 47,19	32,99/ 34,83	19,59/ 17,98	48,94/ 47,06	31,91/ 35,29	19,15/ 17,65
Рівень професійної спрямованості	46,39/ 46,07	34,02/ 37,08	18,57/ 16,85	47,87/ 48,24	32,98/ 36,47	19,15/ 15,29

Ступінь вираженості соціально-психологічних настанов, спрямованих на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат».	48,45/ 48,31	31,96/ 35,96	19,59/ 15,73	47,87/ 45,88	34,04/ 34,12	18,09/ 20,00
Термінальні та інструментальні цінності	47,42/ 46,07	35,05/ 35,96	17,53/ 19,59	48,94/ 47,06	31,91/ 37,65	19,15/ 15,29

Зафіксований нами здебільшого переважаючий низький рівень сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за спонукально-ціннісним критерієм, на нашу думку, може свідчити про невідповідність ставлень педагогічних працівників до інклюзивного навчання, власного педагогічного образу й до престижності педагогічної професії, її цінності.

При порівнянні результатів діагностування двох категорій вибірок (учитель/асистент учителя), передусім, констатуємо незначні відхилення за всіма показниками оцінювання вчителів. Нами встановлено переважання усіх показників вияву спонукально-ціннісного критерію вчителів, що є свідченням прагнення вчителів початкових класів щодо необхідності набуття ними інклюзивної компетентності, ціннісних орієнтацій та мотивів особистості, відповідність ставлень до власного педагогічного образу й до престижності педагогічної професії, її цінності для самих педагогічних працівників.

Дослідження рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за пізнавально-орієнтаційним критерієм проводилося за спеціально розробленим діагностувальним опитуванням, що адекватне показникам означеного критерію (див. Додатки А2, А3), а саме: «Тест для педагогічних працівників початкової школи, які працюють в інклюзивному класі (організаційно-методичний аспект)», «Тест для діагностики системності дидактичних знань щодо інклюзивного навчання у педагогічних працівників початкової школи», «Методика для

вивчення застосування педагогами початкової школи прийомів індивідуалізації».

Результати опитування загалом засвідчили поверховість організаційно-методичних та дидактичних знань інклюзивного навчання, знань щодо умов забезпечення інклюзивного освітнього середовища, щодо індивідуалізації процесу викладання. Водночас вони дозволяють зробити висновок про необхідність роботи педагогічних працівників над удосконаленням власної обізнаності щодо інклюзивної діяльності вчителя початкової школи, розвитку (саморозвитку) його інклюзивної компетентності (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2 – Діагностика сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за пізнавально-орієнтаційним критерієм (вчитель/асистент вчителя)

Показники	ЕГ, % (97 вчителів / 89 асистентів)			КГ, % (94 вчителя, 85 асистентів)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Організаційно-методичні знання	47,42	32,99/	19,59/	50,00/	31,91/	18,09/
	48,31	35,96	15,73	47,06	36,47	16,47
Дидактичні знання	48,45/	34,02/	17,53/	51,06/	32,98/	15,96/
	49,44	34,83	15,73	49,41	35,29	15,30
Підходи індивідуалізації	46,39/	31,96/	21,65/	48,94/	30,85/	20,21/
	47,19	37,08	15,73	44,71	37,65	17,64

Дослідження рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за процесуально-операційним критерієм проводилося за спеціально розробленим діагностувальним опитуванням, що адекватне показникам означеного критерію (див. Додатки Б, В), а саме: питальник «Готовність надавати педагогічну підтримку учням з ООП»; кейси для діагностики умінь соціалізувати учнів з ООП та інтегрувати їх у колектив класу, а також стандартизовані методики «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей» В. Синявського і Б. Федоришина та питальник Томаса-Кілменна – типи поведінки у конфлікті.

Проведена діагностика дозволила зробити узагальнення щодо невміння педагогічних працівників початкової школи проєктувати та реалізовувати педагогічну діяльність, недостатню сформованість комунікативних та організаторських здібностей через відсутність усвідомленості особистісних якостей (креативність, комунікабельність), професійно значущих умінь для здійснення якісної й результативної педагогічної діяльності в інклюзивному класі, вмінь соціалізувати та готовність підтримувати дітей з ООП, знаходження стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, творчого осмислення інформації педагогічного характеру, тобто переважно середній рівень сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за процесуально-операційним критерієм (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3 – Діагностика сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за процесуально-операційним критерієм (вчитель/асистент вчителя)

Показники	ЕГ, % (97 вчителів / 89 асистентів)			КГ, % (94 вчителя, 85 асистентів)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Готовність підтримувати учнів з ООП	35,05/ 35,96	46,39/ 44,94	18,56/ 19,10	37,23/ 36,47	44,68/ 44,71	18,09/ 18,82
Комунікативні, організаторські здібності	36,08/ 37,08	44,33/ 42,70	19,59/ 20,22	37,23/ 38,82	45,74/ 45,88	17,03/ 15,30
Вміння соціалізувати дітей з ООП	34,02/ 33,71	48,45/ 47,19	17,53/ 19,10	37,23/ 35,29	43,62/ 47,06	19,15/ 17,65
Стратегія поведінки в конфліктній ситуації	35,05/ 37,08	46,39/ 44,94	18,56/ 17,98	38,30/ 37,64	43,62/ 45,88	18,08/ 16,48

У результаті комплексного дослідження рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за особистісно-емпатійним критерієм із використанням методики діагностики загальної комунікативної толерантності за В. Бойком, тесту «Діагностика творчого потенціалу та креативності», тесту емоційного інтелекту Н. Холла, «Самооцінка реактивності на типові стресові ситуації в інклюзивному класі»

(за І. Демченко) (див. Додатки Д, И) виявлено, що низка професійно значущих якостей, умінь, навичок, здібностей (толерантність, креативність, емоційна обізнаність, управління емоціями, саморегуляція, емпатія, розпізнавання емоцій інших та вміння впливати тощо) у респондентів-педагогічних працівників початкової школи експериментальної та контрольної груп недостатньо сформований: переважає середній та низький рівень (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4 – Діагностика сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за особистісно-емпатійним критерієм (вчитель/асистент вчителя)

Показники	ЕГ, % (97 вчителів / 89 асистентів)			КГ, % (94 вчителя, 85 асистентів)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Толерантність	45,36/ 39,33	36,08/ 43,82	18,56/ 16,85	45,74/ 37,65	35,11/ 45,88	19,15/ 16,47
Креативність	47,42/ 40,50	32,99/ 41,57	19,59/ 17,93	47,87/ 38,82	34,04/ 47,05	18,09/ 17,13
Емоційна обізнаність Управління своїми емоціями Саморегуляція Емпатія Розпізнавання емоцій інших та вміння впливати	44,33/ 41,57	37,11/ 43,82	18,56/ 14,61	43,62/ 36,47	38,30/ 44,71	18,08/ 18,82

Аналіз реального рівня сформованості особистісно-емпатійного критерію інклюзивної компетенції респондентів засвідчує глибоку необхідність розвитку у них творчих, креативних здібностей як основи об'єктивної самооцінки своїх дій і, що найголовніше, провідного вектора інклюзивної діяльності педагогічних працівників початкової школи.

Дослідження рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за оцінно-прогностичним критерієм проводилося за спеціально розробленим діагностувальним

опитуванням, (див. Додаток Л), а також: «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова», методика «Шкала самооцінювання розвиненості рефлексивних умінь педагога початкових класів», «Анкета для виявлення ефективності спецкурсу «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи».

Виявлено, що рівень професійно значущих рефлексивних умінь у респондентів експериментальної та контрольної груп сформований на переважно середньому рівні (див. табл. 3.5).

Аналіз реального рівня сформованості оцінно-прогностичного критерію інклюзивної компетентності респондентів засвідчує необхідність розвитку у них сукупності особистісних характеристик, що забезпечують здатність до саморозуміння, саморозвитку та професійного вдосконалення рефлексивних здібностей та вмінь і навичок рефлексії, самопостереження і самоаналізу.

Таблиця 3.5 – Діагностика сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за оцінно-прогностичним критерієм (вчитель/асистент вчителя)

Показники	ЕГ, % (97 вчителів / 89 асистентів)			КГ, % (94 вчителя, 85 асистентів)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рівень рефлексивності	45,36/ 44,94	39,18/ 41,57	15,46/ 13,49	44,68/ 43,53	40,43/ 42,35	14,89/ 14,12
Рефлексивні вміння педагога початкових класів	46,39/ 46,07	39,18/ 41,57	14,43/ 12,36	44,68/ 42,35	38,30/ 43,53	17,02/ 14,12
Самооцінка знань, умінь, бар'єрів	44,33/ 43,82	40,21/ 40,45	15,46/ 15,73	43,62/ 43,53	42,55/ 41,18	13,83/ 15,29

Завершальним етапом констатувального експерименту було визначення вихідних рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. Для

цього було розроблено експериментальну методику її визначення на підставі оцінки сформованості компонентів досліджуваного явища (згідно зі структурно-компонентною та рівневою характеристиками, з використанням діагностувальних методик (п. 2.1).

Результати констатувального зрізу щодо вихідних рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за кожним критерієм наводимо в таблицях 3.6; 3.7.

Таблиця 3.6 – Вихідні рівні сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової шкіл (вчителі, констатувальний зріз)

Критерії	Групи	Рівні сформованості інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
<i>Спонукально-ціннісний</i>	ЕГ (97)	46	47,42	32	32,99	19	19,59
	КГ (94)	46	48,94	30	31,91	18	19,15
<i>Пізнавально-орієнтаційний</i>	ЕГ (97)	46	47,42	34	35,05	17	17,53
	КГ (94)	47	50,00	31	32,98	16	17,02
<i>Процесуально-операційний</i>	ЕГ (97)	34	35,05	45	46,39	18	18,56
	КГ (94)	35	37,23	42	44,68	17	18,09
<i>Особистісно-емпатійний</i>	ЕГ (97)	44	45,36	35	36,08	18	18,56
	КГ (94)	43	45,74	33	35,11	18	19,15
<i>Оцінно-прогностичний</i>	ЕГ (97)	44	45,36	38	39,18	15	15,46
	КГ (94)	42	44,68	38	40,43	14	14,89
<i>Узагальнений показник</i>	ЕГ (97)	43	44,33	37	38,14	17	17,53
	КГ (94)	42	44,68	35	37,23	17	18,09

Отже, як видно з таблиці 3.6. щодо вихідних рівнів сформованості інклюзивної компетентності вчителя початкової школи, за спонукально-ціннісним критерієм 19,59% респондентів ЕГ і 19,15% КГ мають високий

рівень сформованості досліджуваного феномену; пізнавально-орієнтаційний критерій – відповідно по 17,53% ЕГ і 17,02% КГ; процесуально-операційний критерій– 18,56 % в ЕГ і 18,09% – КГ; особистісно-емпатійний критерій – 18,56 % в ЕГ і 19,15% – КГ; оцінно-прогностичний – 15,46% ЕГ і 14,89% КГ.

Інші рівневі дані такі:

- спонукально-ціннісний критерій – середній рівень: ЕГ – 32,99 %, КГ – 31,91 %; низький рівень: ЕГ – 47,42%, КГ – 48,94;
- пізнавально-орієнтаційний критерій – середній рівень: ЕГ – 35,05%, КГ – 32,98%; низький рівень: ЕГ – 47,42 %, КГ – 50,00%;
- процесуально-операційний критерій – середній рівень: ЕГ – 46,39%, КГ – 44,68 %; низький рівень: ЕГ – 35,05%, КГ – 37,23%;
- особистісно-емпатійний критерій – середній рівень: ЕГ – 36,08%, КГ – 35,11 %; низький рівень: ЕГ – 45,36 %, КГ –45,74 %;
- оцінно-прогностичний критерій – середній рівень: ЕГ – 39,18%, КГ – 40,43 %; низький рівень: ЕГ – 45,36 %, КГ –44,68 %

Таблиця 3.7 – **Вихідні рівні сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (асистенти вчителя, констатувальний зріз)**

Критерії	Групи	Рівні сформованості інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
<i>Спонукально-ціннісний</i>	ЕГ (89)	42	47,19	31	34,83	16	17,98
	КГ (85)	40	47,06	30	35,29	15	17,65
<i>Пізнавально-орієнтаційний</i>	ЕГ (89)	43	48,31	32	35,96	14	15,73
	КГ (85)	40	47,06	31	36,47	14	15,47
<i>Процесуально-операційний</i>	ЕГ (89)	32	35,96	40	44,94	17	19,10
	КГ (85)	31	36,47	38	44,71	16	18,82
<i>Особистісно-емпатійний</i>	ЕГ (89)	35	39,33	39	43,82	15	16,85
	КГ (85)	32	37,65	39	45,88	14	16,47

<i>Оцінно-прогностичний</i>	ЕГ (89)	40	44,94	37	41,57	12	13,49
	КГ (85)	37	43,53	36	42,35	12	14,12
<i>Узагальнений показник</i>	ЕГ (89)	38	42,70	36	40,45	15	16,85
	КГ (85)	36	42,35	35	41,18	14	16,47

Щодо вихідних рівнів сформованості інклюзивної компетентності асистента вчителя початкової школи за спонукально-ціннісним критерієм 17,98% респондентів ЕГ і 17,65% КГ мають високий рівень сформованості досліджуваного феномену; пізнавально-орієнтаційний критерій – відповідно по 15,73% ЕГ і 15,47% КГ; процесуально-операційний критерій – 19,10 % в ЕГ і 18,82% – КГ; особистісно-емпатійний критерій – 16,85 % в ЕГ і 16,47% – КГ; оцінно-прогностичний – 13,49% ЕГ і 14,12% КГ.

Інші рівневі дані такі:

- спонукально-ціннісний критерій – середній рівень: ЕГ – 34,83 %, КГ – 35,29 %; низький рівень: ЕГ – 47,19%, КГ – 47,06;
- пізнавально-орієнтаційний критерій – середній рівень: ЕГ – 35,96%, КГ – 36,48%; низький рівень: ЕГ – 48,31 %, КГ – 47,06%;
- процесуально-операційний критерій – середній рівень: ЕГ – 44,94%, КГ – 44,71 %; низький рівень: ЕГ – 35,96%, КГ – 36,47%;
- особистісно-емпатійний критерій – середній рівень: ЕГ – 43,82%, КГ – 45,88 %; низький рівень: ЕГ – 39,33 %, КГ – 37,65 %;
- оцінно-прогностичний критерій – середній рівень: ЕГ – 41,57%, КГ – 42,35 %; низький рівень: ЕГ – 44,94 %, КГ – 43,53 %.

Узагальнені показники рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи дали змогу встановити, що серед учителів 42 (44,68 %) респондентів КГ та 43 (44,33 %) респондентів ЕГ мають низький рівень сформованості інклюзивної компетентності (для асистентів вчителя ці показники відповідно 36 (42,35%) – КГ та 38 (42,70%) – ЕГ); 35 (37,23 %) респондентів КГ та 37 (38,14 %) респондентів ЕГ мають середній рівень сформованості інклюзивної компетентності.

респондентів ЕГ виявили середній рівень (для асистентів вчителя ці показники відповідно 35 (41,18%) – КГ та 36 (40,45%) – ЕГ); і лише 17 (17,53 %) респондентів КГ та 17 (18,09 %) респондентів ЕГ досягли високого рівня (для асистентів вчителя ці показники відповідно 14 (16,47%) – КГ та 15 (16,85%) – ЕГ) сформованості інклюзивної компетентності.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту свідчить про необхідність пошуку нових, більш ефективних форм, методів і засобів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти.

Особливої актуальності набуває розробка моделі розвитку інклюзивної компетентності, яка б: враховувала основні компоненти цієї компетентності; відображала взаємозв'язки між її складовими та функціональні ознаки; забезпечувала реалізацію визначених педагогічних умов, спрямованих на ефективне досягнення цілей.

Така модель має стати основою для цілісного, системного підходу до підвищення професійної компетентності педагогів початкової школи у контексті інклюзивної освіти.

Наочно представлені рівні сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи на констатувальному етапі експерименту зображено на рис. 3.2, 3.3.

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який дозволяє знайти відмінності між двома розподілами та оцінити її достовірність, а також отримати надійність результатів у 95 % вірогідності (Боснюк, 2020).

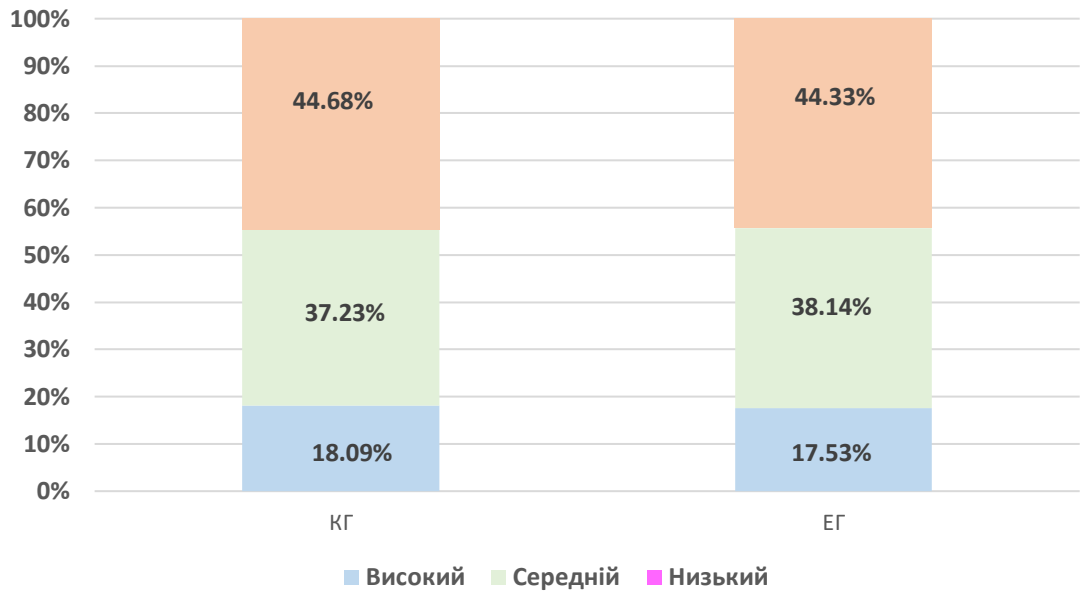


Рис. 3.2. Результати діагностики рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (вчителі, констатувальний експеримент)

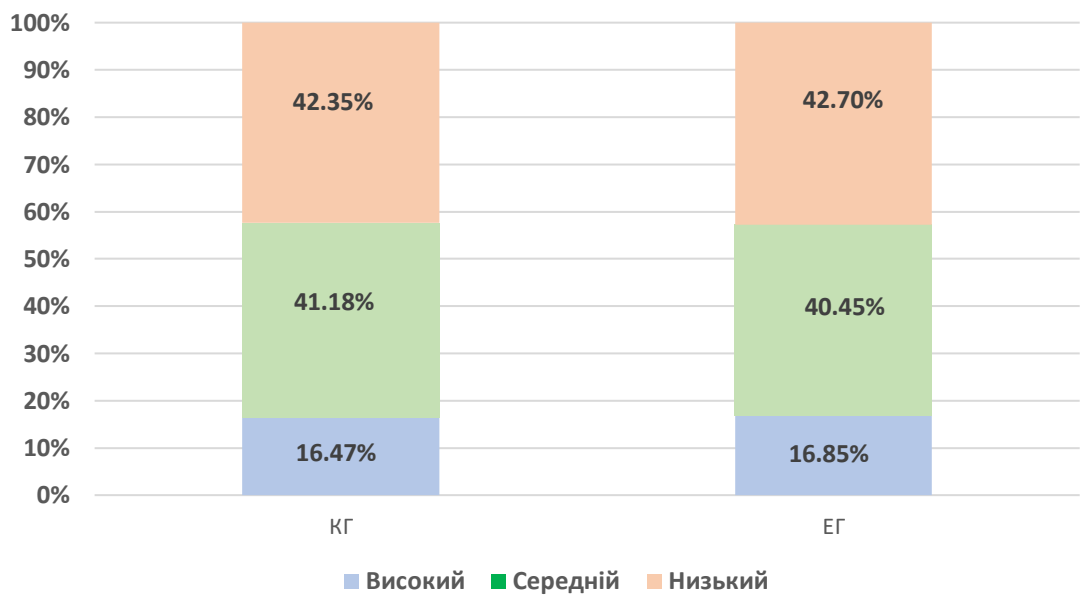


Рис. 3.3. Результати діагностики рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (асистенти вчителя, констатувальний експеримент)

Основна розрахункова формула критерію χ^2 -квадрат має такий вигляд

$$\chi_{емп}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{емп.} - f_{теор.})^2}{f_{теор.}}, \quad (4.1)$$

де k – кількість класових інтервалів(градацій) досліджуваної ознаки;
 $f_{емп.}$ та $f_{теор.}$ – відповідно експериментальна та теоретична (обчислена)
 частоти, що відповідають визначеним градаціям змінної.

Для розрахунків представимо формулу (3.1) у вигляді:

$$\chi_{емп}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (3.1)$$

N – загальна кількість педагогічних працівників експериментальних груп (97 та 89 осіб);

M – загальна кількість педагогічних працівників контрольних груп (94 та 85 осіб);

n_i – кількість педагогічних працівників експериментальних груп (ЕГ), які мають середні бали за критеріями високого (n_1), середнього (n_2), низького (n_3) рівнів;

m_i – кількість педагогічних працівників контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями високого (m_1), середнього (m_2), низького (m_3) рівнів;

L – шкала оцінювання, $L = 3$.

Для χ^2 -квadrat критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності ν , що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (3.2)$$

де k – кількість вибірок, стовпчиків (груп), s – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання).

Визначаємо число ступенів вільності за формулою (3.2)
 $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (2 - 1)(3 - 1) = 2$.

У додатку 2 (Боснюк, 2020) знаходимо величини $\chi_{кр}^2$ для рівнів значимості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2(0,05)=5,991 \quad \chi_{кр}^2(0,01)=9,210$$

Результати статистичної перевірки даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту відображено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8 – Результати статистичної перевірки (констатувальний етап педагогічного експерименту)

<i>Критерії</i>	<i>Значення $\chi^2_{емп}$ вчителі / асистенти вчителя</i>	<i>$\chi^2_{крит}$</i>	
		<i>P=0,05</i>	<i>P=0,01</i>
<i>Спонукально-ціннісний</i>	0,0444 / 0,0055	5,991	9,210
<i>Пізнавально-орієнтаційний</i>	0,1324 / 0,0324		
<i>Процесуально-операційний</i>	0,0994 / 0,0055		
<i>Особистісно-емпатійний</i>	0,0232 / 0,0769		
<i>Оцінно-прогностичний</i>	0,1715 / 0,0386		
<i>Узагальнений показник</i>	0,0202 / 0,1225		

Порівняльний аналіз отриманих значень критерію Пірсона ($\chi^2_{емп}$) з таблиці 3.8 із критичним значенням критерію ($\chi^2_{крит}$) ($\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2(0,05)$ для всіх критеріїв), ми дійшли висновку, що початковий рівень сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в контрольних та експериментальних групах істотно не відрізняється.

Результати статистичного аналізу за рівнями значущості 0,01 та 0,05 свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей у рівні сформованості інклюзивної компетентності між групами, які брали участь у експерименті. Це дозволяє стверджувати, що педагогічні працівники (вчителі та асистенти вчителя) початковій школи контрольних та експериментальних

груп є рівноцінними за своїми характеристиками, що виключає можливість впливу цього фактора на достовірність та надійність результатів формувального етапу педагогічного експерименту.

На підставі результатів констатувального етапу дослідження було зроблено такі висновки:

– Компоненти, критерії та показники, розроблені на основі теоретичного аналізу, а також використані методи дослідження є інформативними щодо оцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи.

– Кількісні значення показників сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи свідчать про недостатню ефективність традиційних форм та методів неперервної освіти у формуванні цієї компетентності.

– Отримані результати відображають актуальний стан досліджуваної проблеми у практиці інститутів післядипломної педагогічної освіти та створюють передумови для апробації педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти на формувальному етапі педагогічного експерименту.

3.3. Організація та методика формувального експерименту

Результати констатувального експерименту визначили напрямок та зміст формувального етапу дослідження, який проводився у період з 2021 по 2023 роки. Кількісний склад педагогічних працівників, залучених до експерименту, залишився незмінним. На формувальному етапі було перевірено висунуту гіпотезу, оцінено ефективність авторської концепції та верифіковано визначені педагогічні умови, зокрема:

– стимулювання мотиваційної спрямованості педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти;

- збагачення змісту інклюзивного навчання педагогічних працівників початкової школи у 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.

Ці педагогічні умови спрямовані на оптимізацію процесу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи у контексті неперервної освіти.

Ефективність експериментальної програми розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи була підтверджена на формульованому етапі педагогічного експерименту шляхом впровадження обґрунтованих педагогічних умов у освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО). Цей процес включав реалізацію спеціально розроблених заходів, спрямованих на оптимізацію навчально-виховного середовища та забезпечення ефективного розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи.

При цьому наголошуємо на взаємодоповнюваності, можливості гнучкого переходу від одного етапу до іншого, з урахуванням розробленої нами структурно-компонентної та критеріально-рівневої характеристики досліджуваного процесу.

Охарактеризуємо упровадження виокремлених нами педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи на формульованому етапі педагогічного експерименту.

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 (РЦПО), інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), спеціальних закладів, центрів професійного розвитку (ЦПР) до віртуального простору центру підтримки інклюзивної освіти, відповідних соцмереж (Google, Classroom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Zoom, Class Dojo, Classtime, Viber та інші) та інформаційно-методичних ресурсів загальнодержавних й світових професійних спільнот, що опікуються інклюзивною освітою; через організацію заходів-зустрічей із залученням безпосередньо осіб з особливими освітніми потребами (в інституті працює фахівець із синдромом Дауна, який практикує проведення дистанційних екскурсій у м. Луцьк для слухачів курсів підвищення класифікації), долученню до дистанційних міждисциплінарних заходів «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», мотивуючою «родзинкою» яких були сентенції «Діти з ООП прийшли у 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», короткометражні мотиваційні анімації, що сприяли ціннісно-емоційно-мотиваційному 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 авторський спецкурс «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 з ними 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, модерування 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 ОПП; 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 розвитку у молодших школярів з ОПП когнітивних процесів, темпів сприйняття інформації, емоційного стану, рівнів соціальних навичок та розробляти індивідуальні стратегії педагогічної підтримки, що сприяють гармонійному розвитку дитини через серію тренінгів («Розроблення індивідуальної програми розвитку», семінар-тренінг «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи») та семінарів-практикумів («Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи», «Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»), спрямованих на оволодіння технологіями

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 нейрохвилинки), інтерактивних ігор («Нестандартна поведінка учня»), методу експертного коучингу (форма професійного наставництва, яка охоплює цілісний процес професійної підтримки, що дозволяє педагогічним працівникам глибше усвідомити свої ролі, покращити методики роботи та сформувати 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 у підсистемах «вчитель-вчитель», «вчитель-асистент вчителя» в контексті теми «Співучителювання в інклюзивному класі»), метод «Квадратний діалог» (для виявлення й усвідомлення вольових механізмів у професійному спілкуванні учасників рольової гри (вчитель, асистент учителя, критик, медіатор), метод «Кейс з трьома варіантами» (для розвитку рефлексивного мислення та адаптивності у спілкуванні з представниками різних освітніх структур на мультидисциплінарних зустрічах), інтерактивна вправа «Горизонтальна взаємодія» (для підвищення рівня взаємопідтримки та довіри), тренінг резиліентності (для активізації емоційного інтелекту, у таких його аспектах, як самообілізація, саморегуляція та самоконтроль, психологічна стійкість (резиліентність), що включав групові дискусії, рольові проби, психогімнастику (релаксація, візуалізація), роботу в парах для відпрацювання навичок подолання стресових ситуацій; проведення «Педагогічних майстерень» на завершення курсів підвищення кваліфікації

при представленні «ситуацію успіху» в роботі з дітьми з ООП у різних формах (есе, презентація, відеоролик (вигляд дитини зі спини) із колективним обговоренням.

Перейдемо до аналізу результатів формувального етапу експерименту, зокрема до діагностики рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти, виходячи з визначених критеріїв. Діагностувальний інструментарій залишився незмінним, що забезпечує порівнянність результатів на різних етапах дослідження.

Результати оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи після завершення формувального етапу педагогічного експерименту за *спонукально-ціннісним* критерієм представлено у таблицях 3.9 (для вчителів) та 3.10 (для асистентів вчителя). Ці дані дозволяють проаналізувати динаміку змін у рівні розвитку інклюзивної компетентності та оцінити ефективність упроваджених педагогічних умов.

Таблиця 3.9 - Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за спонукально-ціннісним критерієм (вчителі)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (97)	Констатувальний	46	47,42	32	32,99	19	19,59
	Формувальний	6	6,19	55	56,70	36	37,11
КГ (94)	Констатувальний	46	48,94	30	31,91	18	19,15
	Формувальний	39	41,49	33	35,11	22	23,40

Таблиця 3.10

Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за спонукально-ціннісним критерієм (асистенти вчителя)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних					
-------	--------------------	---	--	--	--	--	--

		працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (89)	Констатувальний	42	47,19	31	34,83	16	17,98
	Формувальний	8	8,99	51	57,30	30	33,71
КГ (85)	Констатувальний	40	47,06	30	35,29	15	17,65
	Формувальний	34	40,00	33	38,82	18	21,18

Результати оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту за *пізнавально-орієнтаційним* критерієм представлено у таблиці 3.11 (вчителі) та 3.12 (асистенти вчителя):

Таблиця 3.11 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за пізнавально-орієнтаційним критерієм (вчителі)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (97)	Констатувальний	46	47,42	34	35,05	17	17,53
	Формувальний	7	7,22	56	57,73	34	35,05
КГ (94)	Констатувальний	47	50,00	31	32,98	16	17,02
	Формувальний	40	42,55	34	36,17	20	21,28

Таблиця 3.12 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за пізнавально-орієнтаційним критерієм (асистенти вчителя)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників		
		Низький	Середній	Високий

		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (89)	Констатувальний	43	48,31	32	35,96	14	15,73
	Формувальний	10	11,24	50	56,18	29	32,58
КГ (85)	Констатувальний	40	47,06	31	36,47	14	15,47
	Формувальний	35	41,18	33	38,82	17	20,00

Результати оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту за *процесуально-операційним* критерієм представлено у таблиці 3.13 (вчителі) та 3.14 (асистенти вчителя):

Таблиця 3.13 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за процесуально-операційним критерієм (вчителі)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (97)	Констатувальний	34	35,05	45	46,39	18	18,56
	Формувальний	7	7,22	58	59,79	32	32,99
КГ (94)	Констатувальний	35	37,23	42	44,68	17	18,09
	Формувальний	28	29,78	45	47,87	21	22,35

Таблиця 3.14 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за процесуально-операційним критерієм (асистенти вчителя)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ	Констатувальний	32	35,96	40	44,94	17	19,10

(89)	Формувальний	8	8,99	51	57,30	30	33,71
КГ (85)	Констатувальний	31	36,47	38	44,71	16	18,82
	Формувальний	26	30,59	40	47,06	19	22,35

Результати оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту за *особистісно-емпатійним* критерієм представлено у таблиці 3.15 (вчителі) та 3.16 (асистенти вчителя):

Таблиця 3.15 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за особистісно-емпатійним критерієм (вчителі)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (97)	Констатувальний	44	45,36	35	36,08	18	18,56
	Формувальний	6	6,19	56	57,73	35	36,08
КГ (94)	Констатувальний	43	45,74	33	35,11	18	19,15
	Формувальний	36	38,30	36	38,30	22	23,40

Таблиця 3.16 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за особистісно-емпатійним критерієм (асистенти вчителя)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ	Констатувальний	35	39,33	39	43,82	15	16,85

(89)	Формувальний	9	10,11	52	58,43	28	31,46
КГ (85)	Констатувальний	32	37,65	39	45,88	14	16,47
	Формувальний	26	30,59	42	49,41	17	20,00

Результати оцінювання рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту за оцінно-прогностичним критерієм представлено у таблиці 3.17 (вчителі) та 3.18 (асистенти вчителя):

Таблиця 3.17 – Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за оцінно-прогностичним критерієм (вчителі)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (97)	Констатувальний	44	45,36	38	39,18	15	15,46
	Формувальний	7	7,22	54	55,67	36	37,11
КГ (94)	Констатувальний	42	44,68	38	40,43	14	14,89
	Формувальний	35	37,23	42	44,68	17	18,09

Таблиця 3.18 - Динаміка рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за оцінно-прогностичним критерієм (асистенти вчителя)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (89)	Констатувальний	40	44,94	37	41,57	12	13,49
	Формувальний	7	7,87	50	56,18	32	35,95
КГ	Констатувальний	37	43,53	36	42,35	12	14,12

(85)	Формувальний	31	36,47	39	45,88	15	17,65
------	--------------	----	-------	----	-------	----	-------

Результати діагностики загального рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.19 (вчителі) та 3.20 (асистенти вчителя):

Таблиця 3.19 – Загальні рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (вчителі)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (97)	Констатувальний	43	44,33	37	38,14	17	17,53
	Формувальний	7	7,22	56	57,73	34	35,05
КГ (94)	Констатувальний	42	44,68	35	37,23	17	18,09
	Формувальний	36	38,30	38	40,43	20	21,27

Таблиця 3.20 – Загальні рівні розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (асистенти вчителя)

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку інклюзивної компетентності та кількість педагогічних працівників					
		Низький		Середній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (89)	Констатувальний	38	42,70	36	40,45	15	16,85
	Формувальний	8	8,99	51	57,30	30	33,71
КГ (85)	Констатувальний	36	42,35	35	41,18	14	16,47
	Формувальний	30	35,29	38	44,71	17	20,00

Отримані результати свідчать, що за *спонукально-ціннісним* критерієм (*мотиваційний компонент*) високий рівень розвитку інклюзивної компетентності у респондентів КГ зріс лише на 4,25% (вчителів) та 3,53% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ він зріс на 17,52% (вчителі) та 15,73% (асистенти вчителя);

середній рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ зріс 3,20% (вчителі) та 3,53% (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 23,71% (вчителі) та 22,47% (асистенти вчителя);

низький рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ знизився на 7,45%, (вчителі) та 7,06% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ знизився – на 41,23% (вчителі) та 38,20% (асистенти вчителя).

За *пізнавально-орієнтаційним* критерієм (*когнітивний компонент*) високий рівень розвитку інклюзивної компетентності у респондентів КГ зріс лише на 4,26% (вчителів) та 4,53% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ він зріс на 17,52% (вчителі) та 16,85% (асистенти вчителя);

середній рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ зріс 3,19% (вчителі) та 2,35% (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 22,68% (вчителі) та 20,22% (асистенти вчителя);

низький рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ знизився на 7,45%, (вчителі) та 5,88% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ знизився – на 40,20% (вчителі) та 37,07% (асистенти вчителя).

За *процесуально-операційним* критерієм (*діяльнісний компонент*) високий рівень розвитку інклюзивної компетентності у респондентів КГ зріс лише на 4,26% (вчителів) та 3,53% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ він зріс на 14,43% (вчителі) та 14,61% (асистенти вчителя);

середній рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ зріс 3,19% (вчителі) та 2,35% (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 13,40% (вчителі) та 12,36% (асистенти вчителя);

низький рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ знизився на 7,45%, (вчителі) та 5,88% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ знизився – на 27,83% (вчителі) та 26,97% (асистенти вчителя).

За *особистісно-емпатійним* критерієм (*емоційно-вольовий компонент*) високий рівень розвитку інклюзивної компетентності у респондентів КГ зріс лише на 4,25% (вчителів) та 3,53% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ він зріс на 17,52% (вчителі) та 14,61% (асистенти вчителя);

середній рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ зріс 3,19% (вчителі) та 3,53% (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 21,65% (вчителі) та 14,61% (асистенти вчителя);

низький рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ знизився на 7,44%, (вчителі) та 7,06% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ знизився – на 39,17% (вчителі) та 29,22% (асистенти вчителя).

За *оцінно-прогностичним* критерієм (*рефлексивний компонент*) високий рівень розвитку інклюзивної компетентності у респондентів КГ зріс лише на 3,20% (вчителів) та 3,53% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ він зріс на 21,65% (вчителі) та 22,46% (асистенти вчителя);

середній рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ зріс 4,25% (вчителі) та 3,53% (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 16,49% (вчителі) та 14,61% (асистенти вчителя);

низький рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників в КГ знизився на 7,45%, (вчителі) та 7,06% (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ знизився – на 38,14% (вчителі) та 37,07% (асистенти вчителя).

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що згідно зі встановленими рівнями розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи, кількість педагогічних працівників початкової школи, які досягли високого рівня сформованості

інклюзивної компетентності в КГ збільшилася лише на 3,18% (від 18,09% до 21,27%) (вчителі) та 3,53% (від 16,47% до 20,00%) (асистенти вчителя), у той час як в ЕГ збільшилася на 17,52% (від 17,53% до 35,05%) (вчителі) та 16,86% (від 16,85% до 33,71%) (асистенти вчителя).

Кількість педагогічних працівників початкової школи, які досягли середнього рівня розвитку інклюзивної компетентності, в КГ збільшилася на 3,20% (від 37,23% до 40,43%) (вчителі) та 3,53% (від 41,18% до 44,71%) (асистенти вчителя), а в ЕГ – на 19,59% (від 38,14% до 57,73%) (вчителі) та 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 в КГ зменшилася тільки на 6,38%, (від 44,68% до 38,30%) (вчителі) та 7,06% (від 42,35% до 35,29%) (асистенти вчителя), в той час як в ЕГ – зменшилася на 37,11% (від 44,33% до 7,22%) (вчителі) та 33,71% (від 42,70% до 8,99%) (асистенти вчителя).

Зведені дані динаміки розподілу педагогічних працівників початкової школи за рівнями розвитку інклюзивної компетентності в умовах неперервної освіти до і після експерименту в експериментальній і контрольній групах відображено на рис. 3.4. та 3.5.

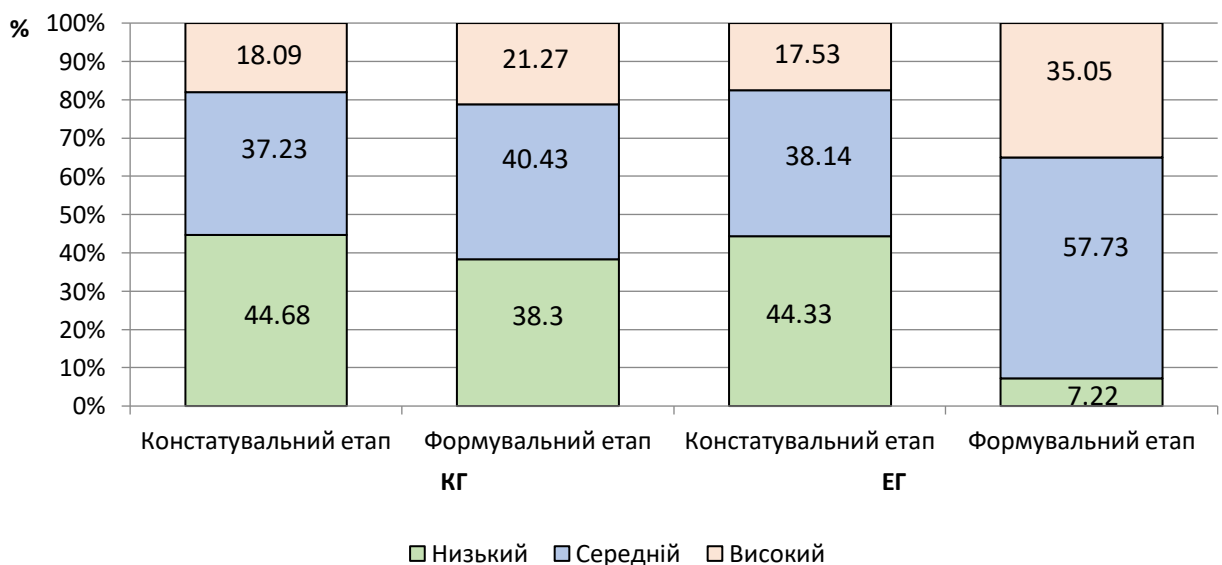


Рис. 3.4 Результати діагностики рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (вчителі)

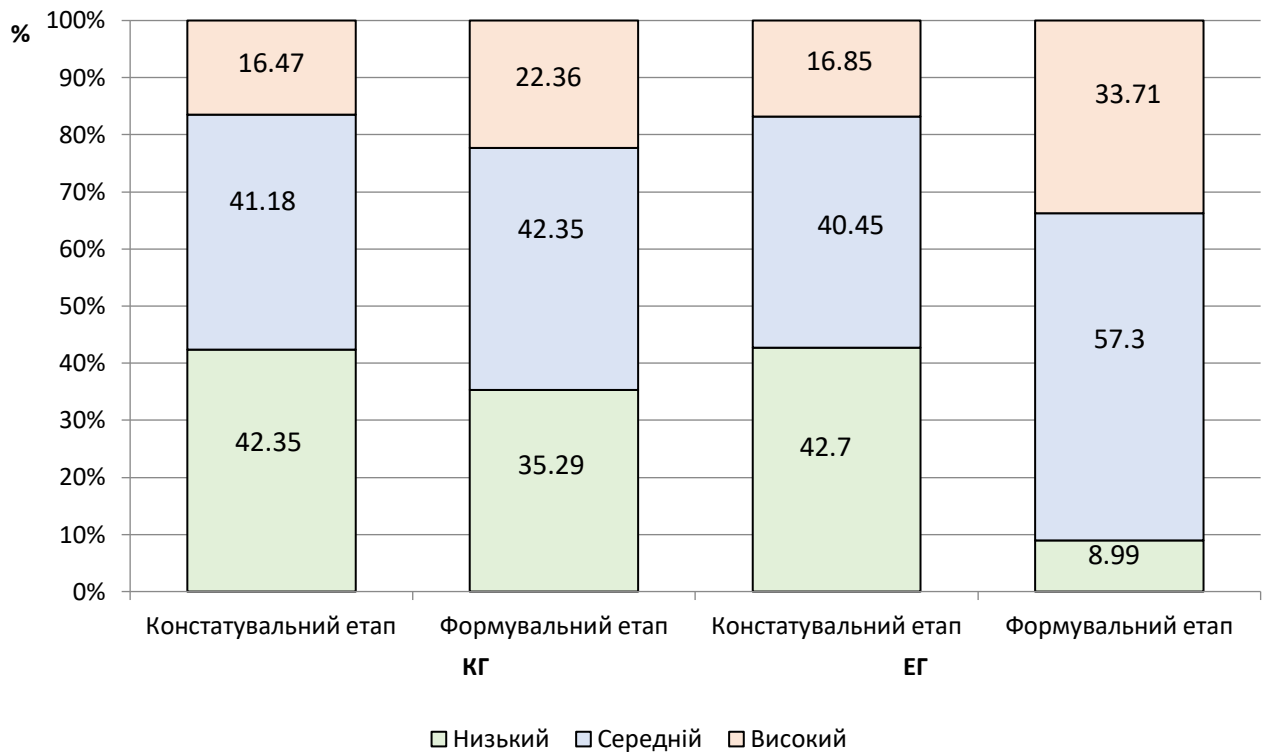


Рис. 3.5. Результати діагностики рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (асистенти вчителя)

Як свідчать діаграми на рисунках 3.4 та 3.5, після проведення формувального етапу педагогічного експерименту у педагогічних працівників ЕГ значно підвищилися показники високого рівня розвитку інклюзивної компетентності, відповідно, значно знизилися показники низького. Детальніше динаміку змін загального рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи представлено у таблиці 3.21.

Таблиця 3.21 – Динаміка змін загального рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (після експерименту)

Педагогічні працівники	Рівні сформованості	Групи	
		КГ	ЕГ

Вчителі	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

Для перевірки достовірності отриманих під час формувального етапу педагогічного експерименту висновків і гіпотези дослідження проведено статистичний аналіз методами статистичної обробки (непараметричний критерій Пірсона χ^2) експериментальних даних для з'ясування того факту, що різниця показників у ЕГ та КГ є суттєвою, тобто наслідком впровадження розробленої моделі та педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників, а не впливом випадкових факторів. Отже, нульова гіпотеза H_0 : експериментальна та контрольна вибірки за рівнем розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за досліджуваним критерієм χ^2 однорідні; альтернативна гіпотеза H_1 : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи за досліджуваним критерієм χ^2 .

Результати статистичної перевірки формувального етапу педагогічного експерименту за непараметричним критерієм Пірсона χ^2 представлено в таблиці 3.22.

**Таблиця 3.22 – Результати статистичної перевірки
(формувальний етап педагогічного експерименту)**

Критерії	Значення $\chi^2_{емп}$ вчителі / асистенти вчителя	$\chi^2_{крит}$	
		$P=0,05$	$P=0,01$
<i>Спонукально-ціннісний</i>	33,0403 / 22,8725	5,991	9,21
<i>Пізнавально-орієнтаційний</i>	32,1384 / 20,4201		

<i>Особистісно-емпатійний</i>	16.4807 / 13,2435		
<i>Оцінно-прогностичний</i>	28,7013 / 11,9242		
<i>Узагальнений показник</i>	26,5940 / 18,1491		

Таким чином, отримані результати значущі на рівні 5% та 1% ($\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$), тому нуль-гіпотеза відхиляється і на високому рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що рівень розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво відрізняється, що свідчить про ефективність запровадження педагогічних умов та кластерної моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах неперервної освіти і дають підстави стверджувати, що мета дослідження досягнута, визначені завдання виконані.

3.4 Освітньо-педагогічне прогнозування перспектив розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти

Процес розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти спрямований на ефективне оволодіння необхідним обсягом знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції в педагогічній діяльності з особами, які мають труднощі, з метою інтеграції їх до середовища закладу освіти, здійснення спеціальних професійно-педагогічних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів. За результатами дослідницької роботи щодо експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов розвитку

інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи здійснено освітньо-педагогічне прогнозування перспектив її розвитку.

Розвиток інклюзивної освіти є одним із пріоритетів сучасної освітньої політики України. Успішна інтеграція інклюзії в освітній процес потребує високого рівня підготовки педагогічних працівників, зокрема розвитку їхньої інклюзивної компетентності. У цьому контексті важливу роль відіграє освітньо-педагогічне прогнозування, яке дозволяє визначити перспективи (запровадження інклюзивних педагогічних стандартів, співпраця з міжнародними організаціями, розвиток інфраструктури інклюзивного навчання), виклики (нестача кваліфікованих кадрів, стереотипи щодо інклюзивної освіти, відсутність достатнього фінансування) та можливі шляхи розвитку компетентностей учителів початкової школи.

Концепція освітньо-педагогічного прогнозування розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи з урахуванням умов неперервної освіти та сучасних соціально-економічних, технологічних і педагогічних змін в Україні повинна вирішувати такі завдання:

- Визначення змісту інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.
- Окреслення методологічних основ освітньо-педагогічного прогнозування.
- Розроблення моделі прогнозування розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти.
- Практичні рекомендації для впровадження концепції в освітній процес неперервної освіти.

Основою концепції є такі принципи:

- Системність: урахування взаємозв'язку всіх компонентів освітньої системи (учень–вчитель–середовище).
- Гнучкість: адаптація методів і підходів до потреб педагогів та учнів.

- Інноваційність: використання сучасних технологій і методик для забезпечення інклюзії.

- Прогностичність: орієнтація на аналіз трендів і передбачення змін у суспільстві та освіті.

Основні шляхи реалізації концепції:

- Розробка стандартів: створення національної програми з підготовки вчителів до інклюзивної освіти; інтеграція інклюзивних компетенцій у професійні стандарти педагогічних працівників; визначення ключових індикаторів рівня інклюзивної компетентності.

- Підготовка педагогів: включення інклюзивних модулів у програми педагогічних закладів вищої освіти; проведення регулярних тренінгів, вебінарів, практичних семінарів;

- Моніторинг і оцінка: розробка інструментів для оцінювання рівня інклюзивної компетентності; моніторинг впровадження інклюзивної освіти в початковій школі.

Реалізація запропонованої концепції сприятиме підвищенню якості освіти в Україні, розвитку інклюзивного середовища в початковій школі та професійного зростання педагогічних працівників. Інноваційний підхід до прогнозування дозволить забезпечити гнучкість і адаптивність системи освіти до сучасних викликів.

Підготовку педагогічних працівників початкової школи, батьків і дітей рекомендується проводити за такими напрямками: формування в соціумі нової філософії державної політики щодо включення дітей з особливостями у розвитку в єдиний освітній простір навчального закладу; розвиток комунікативних компетенцій у педагогів, батьків і дітей у закладах, де впроваджується розробка проєкту включення дітей з особливими потребами в освітній простір навчального закладу (Гладуш, 2015).

Інклюзивний підхід в освіті розвиватиме педагогічну свідомість педагогічних працівників початкової школи, «стираючи» негативні стереотипи й настанови, які заважають сприймати дитину з особливими

освітніми потребами як цілісну особистість, повноцінну складову суспільства.

Висновки до третього розділу

У розділі 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 учителів / 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 (РЦШО), 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 дистанційні міждисциплінарні заходи «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, модерування 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 ОПП; 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 ОПП 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 нейрохвилинки), 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 сформувати 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 резилієнтності (для активізації емоційного інтелекту за такими аспектами, як самообілізація, саморегуляція, самоконтроль, психологічна стійкість (резилієнтність), 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 зросла 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).

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 зростає 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.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова, О. М. (2014). Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки, (35)*, 12–18.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. (2009). *Збірник наукових праць, (6)*, 484. Київ.
3. Андрушко, І. А. (2020). *Сучасний педагог*. Акцент ПП.
4. Аніщенко, В. М., & Падалка, О. С. (2010). Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2*, 217-224.
5. Бевзюк, М. С. (2017). Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки, 9(2)*, 5–14.
6. Безлюдна, Н. В., & Калиновська, І. С. (2023). Організація роботи учителя початкової школи в інклюзивному освітньому середовищі. *Академічні візії, (21)*, 56–67.
7. Берегова, М. І. (2019). *Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного простору* (Дис. канд. пед. наук, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова). Київ.
8. Берека, В., Галас, А. (2018). *Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів*. Ранок.
9. Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Академвидав.
10. Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей: Монографія*. Київ – Чернівці: Букрек.
11. Бібік, Н. М. (2018). *Нова українська школа: poradnik dla vchytelja*. Літера ЛТД.
12. Біда, О. А. (2019). *Міжнародний досвід розвитку освіти дорослих. Освіта для миру*. ТОВ «Юрка Любченка».

13. Біда, О. А., Гуттерер, Є. В., & Гребя, І. З. (2023). Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (4), 12–18.

14. Біда, О. А., Чичук, А. П., & Гуттерер, Є. В. (2024). Модернізація фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (5), 8–14. Ужгород-Кропивницький: Видавництво «Код».

15. Бідюк, Н. М. (2004). *Підготовка майбутніх працівників у Великій Британії*. ХДУ.

16. Бідюк, Н. М. (2012). *Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура*. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції.

17. Бідюк, Н. М. (2018). *Дистанційне навчання в системі післядипломної педагогічної освіти Німеччини*. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського.

18. Білецька, Т. В. (2021). *Соціальний інтелект як складова професійної компетентності військовослужбовців*. Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції. Київ.

19. Бойко, А. М. (2006). *Виховання людини: нове і вічне*. Монографія. Полтава: Техсервіс.

20. Бойчук, Ю. Д. (2015). Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (2), 45–50.

21. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., & Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я*: монографія. Харків.

22. Бойчук, Ю. Д. (2021). Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. *Джерело педагогічних інновацій. Педагогіка партнерства в практичній діяльності закладів освіти*, (2), 12–19.
23. Бондар, В. І., Севастюк, М. С. (2000). *Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи: Навчально-методичний посібник*. Київ.
24. Бондар, В. І. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, (3), 10–14.
25. Бондар, В. (2003). Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: За і проти. *Дефектологія*, (3), 3–6.
26. Бондар, К. М. (Упорядник). (2019). *Теорія і практика інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник*. Проект «Підтримка інклюзивної освіти». Кривий Ріг.
27. Бондаренко, Р. М. (2011). *Підготовка практичних психологів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку у просторі післядипломної освіти*. Збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти.
28. Боришевський, М. Й., Шевченко, О. В., Володарська, Н. Д., Пилипенко, Л. І., Антоненко, В. В., Пенькова, О. І., Яблонська, Т. М. (2011). *Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія*. Київ: Педагогічна думка.
29. Боснюк, В. Д. (2020). *Математичні методи в психології: Курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ
30. Брюханова, Н. О., Корольова, Н. В. (2015). Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка*, (3), 64–71.
31. Будник, О. Б. (2015). *Інклюзивна освіта: Навчальний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта»*. Івано-Франківськ.
32. Бутко, М. П. (2014). *Системний підхід і моделювання в наукових дослідженнях*. Київ: Центр учбової літератури.

33. Вакалюк, Т. А. (2017). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 60(4), 275–287.
34. Василюк, А. В. (2017). Концепції та стратегії неперервної освіти. *Педагогічний альманах*, (32), 78–83.
35. Василюк, А. В. (2023). Інклюзивна компетентність як важлива складова педагогічного працівника початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (1), 45–49.
36. Велитченко, Л. К. (2005). *Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу*. ПНЦ АПН України.
37. Велитченко, Л. К. (2006). *Психологічні основи педагогічної взаємодії* (Автореф. дис. д-ра психол. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).
38. Вітвицька, С. С. (2019). *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*. Видавництво О.О. Євенок.
39. Войтович, Н. О. (2013). Вчителю початкової школи про роботу з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук*, 1, 65–68.
40. 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.
41. Войтович Н. О. (2015). *Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів*. Методичні рекомендації. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.
42. Войтович, Н. О. (2016). *Інклюзивна компетентність педагога початкової школи*. Навчально-методичний посібник. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.
43. Войтович Н. О. (2017). *Путівник з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації*

освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

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

45. Воловик, М. П. (2010). *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці*: Монографія. Хмельницький: ХГПА.

46. Ворона, В. А. (2018). *Формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів в Україні як педагогічна проблема*. Теоретико-методичні основи впровадження компетентнісного підходу в вищій школі: колективна монографія з міжнародною участю. Видавництво «MONOGRAF».

47. Гаркуша, С. В. (2019). *Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях*. Чернігів.

48. Гладуш, В. А., Бондаренко, З. П. (2015). *Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти*: Монографія. Дніпро: Акцент ПП.

49. Гомонюк, О. М. (2017). *Тенденції розвитку післядипломної освіти в освітньому просторі Європи*. Порівняльна педагогіка в схемах і таблицях. ХНУ.

50. Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ, Вінниця: Планер.

51. Гончарова-Чагор, А. О. (2017). *Інтервізія та супервізія як форми методичного супроводу професійного розвитку фахівців психологічної служби*. Освіта. Чернівці.

52. Гончарова, Г. О., Ларіонов, С. О. (2017). Система ставлень особистості: теоретичні аспекти дослідження. *Право і безпека*, 1(64), 130–133.

53. Гончаровська, Г., & Хориняк, В. (2023). *Соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в центрах медичної реабілітації*. Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль.

54. Гордійчук, О. Є., & Гафткович, В. А. (2015). Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами. *Наукові праці SWorld*.

55. Гоцко, Г. (2018). *Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», Тербовля.

56. Гоулман, Д. (2021). *Емоційний інтелект у бізнесі*. Харків: Віват.

57. Дахін, О. М. (2003). Педагогічне моделювання: сутність, ефективність і невизначеність. *Педагогіка*, 4, 21-26.

58. Демченко, І. І. (2013). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, (64), 358–364.

59. Демченко, І. І. (2014). *Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навчально-методичний посібник*. Умань: Видавець «Сочінський М. М.».

60. Демченко, І. І. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти* (Автореф. дис. докт. пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

61. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.

62. Донченко, О. С. (2023). Дослідження проблеми мотивації майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності. *Наукові інновації та передові технології*, (9), 23.

63. Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
64. Зязюн, І. А. (2001). Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. АПНУ.
65. Захарчук, М. Є. (2015). Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Наукові читання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка*.
66. Заїменко, М. С. (2023). *Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду: Кваліфікаційна робота (під керівництвом проф. Н. А. Овчаренко)*. Кривий Ріг: КДПУ.
67. Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогіки якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 25, 13-18.
68. Зязюн, І. А. (2012). Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 1(36), 5-11.
69. Івченко, А. О. (2008). Тлумачний словник української мови. Фоліо.
70. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні (2007). *Науково-методичний збірник*. Київ.
71. Інклюзивна освіта: Навчально-методичний супровід самостійної роботи студентів. (2015). Івано-Франківськ.
72. Інклюзивна освіта в Україні: Шляхи від теорії до практики. (2017). Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.
73. Іполітова, Н. В., & Стерихова, Н. М. (2012). Аналіз поняття «педагогічні умови»: суть, класифікація. *General and Professional Education*, 1(9), 69-75..
74. Казачінер, О. С. (2019). Створення вчителем інклюзивного освітнього середовища на уроках іноземної мови в початковій школі.

Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи, 1, 20–29.

75. Карпенко, М. М. (2015). Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. *Аналітична записка: Гуманітарний розвиток, 20, 33–36.*

76. Кінах, Н. В. (2020). *Креативність в системі професійного розвитку педагога.* Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи». Ірпінь: Університет ДФС України.

77. Кінах, Н. В. (2020). *Логістичні підходи в системі неперервної освіти.* Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Бердянськ: БДПУ.

78. Кінах, Н. В. (2021). *Експірієнс-технології в освіті дорослих: ефект кластерної взаємодії.* Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації». Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

79. Клочек, Л. В. (2018). Теоретичні основи вивчення психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія, 23(1), 63–72.*

80. Коберник, Г. В. (2020). Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. *Проблеми сучасного вчителя, (2(22)), 70–77.*

81. Ковальчук, В. А. (2023). *Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навчальний посібник.* Житомир. Вид-во ЖДУ.

82. Кокун, О. М. (2018). *Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена.* Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 20(5), 90–98.

83. Колупаєва, А. А. (2008). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання.* Науково-методичний посібник. Київ.

84. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: монографія. Київ. Самміт-Книга.
85. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2010). *Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів*. Навчально-методичний посібник. Київ.
86. Колупаєва, А. А. (2011). *Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання*: Науково-методичний посібник. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ».
87. Колупаєва, А. А. (2012). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: Самміт-Книга.
88. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: Від основ до практики*: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ».
89. Копець, Л. В. (2007). *Психологія особистості*. Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
90. Король, А. М. (2015). Діяльнісний підхід як один із факторів формування творчої особистості у майбутніх фахівців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (5), 249–251.
91. Косарева, Г. М. (2014). Основи формування інклюзивної компетентності вихователів дошкільних закладів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, (65), 330–335.
92. Косигіна, О. В. (2019). Моделювання інтерперсональної взаємодії в системі післядипломної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (3), 43–47.
93. Костюченко, М. П. (2006). Концептуальна модель діяльності педагога професійного навчання в системі неперервної освіти, *Післядипломна освіта педагогічних працівників ПТНЗ у системі неперервної освіти: теорія, досвід, перспективи*, 62-66.
94. Котик, Т. (2020). Емоційний інтелект учителів початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*, (23), 14–18.
95. *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх*

школах в умовах інклюзії. 2012. Рівне.

96. Кучерук, О. А. (2021). Формування риторичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*, (2), 50–55.

97. Ларіонова, Н. Б., Стрельцова, Н. М. (2018). *Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи*. «Друкарня Мадрид».

98. Ленів, З. (2014). Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 28, 119–125.

99. Литвин, А. В. (2014). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови: на допомогу здобувачам наукового ступеня*. СПОЛОМ.

100. Литвин, А. В. (2018). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практичний посібник*. Львів: ЛДУБЖД

101. Лодатко, Є. О. (2010). *Моделювання педагогічних систем і процесів*. СДПУ.

102. Лорман, Т., Дешлер, Дж., & Харві, Д. (2010). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: Практичний посібник*. Київ: СПД-ФО Парашин І. С.

103. Луценко, І. В. (2017). *Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук*. Київ.

104. Максименко, С. Д. (2008). *Готовність до діяльності*. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 137–138.

105. Максимюк, С. П. (2005). Інклюзивна компетентність педагога: сутність та структура. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (6), 98–104.

106. Малафійк, І. В. (2005). *Дидактика: Навчальний посібник*. Київ: Кондор.

107. Малишевська, І. А. (2016). Інклюзивне освітнє середовище: Генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 19–26.
108. Малишевська, І. А. (2016). Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, (47), 160–164.
109. Малхазов, О. Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів*: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ
110. Мартиненко, С. М. (2015). *Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи*: Навчально-методичний посібник. Київ.
111. Мартинчук, О. В. (2019). *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. Докторська дисертація, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка.
112. Марусинець, М. М. (2018). Розвиток рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітніх змін. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 7, 152-168.
113. Масюк, О. М., Партола, В. В., Смолянук, Н. М., & Титаренко, Л. І. (2023). Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (93), 199–202.
114. Миронова, С. П. (2016). *Педагогіка інклюзивної освіти*. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський.
115. Мотика, С. М. (2023). Педагогічне моделювання як засіб формування готовності майбутніх офіцерів-психологів до виконання своїх обов'язків в бойових умовах. *Актуальні питання у сучасній науці*, (888).
116. Наход, С. А. (2020). Інклюзивна компетентність у складі «soft

skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 1(19), 225–230.*

117. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р. Київ.

118. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. Київ.

119. Ніколенко, Л. Т. (2009). Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури, 69-73.*

120. Олійник, В. В. (2010). Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих? *Управління освітою: часопис для керівників освітньої галузі, 1, 4-7.*

121. Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови. (2017). *Науково-методичний збірник. Вип. 12.* Київ.

122. Павлюк, Є. О. (2014). Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки, (2), 109–117.*

123. Павлюк, Є. О. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки:* Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

124. *Педагогічна практика (2012).* Посібник для студентів. Умань: ПП Жовтий О. О.

125. Перхун, Л. (2012). Психологічна складова у розв'язанні проблем освіти дітей з обмеженими можливостями. *Педагогіка та психологія: теорія та практика: Матеріали науково-практичної конференції.* 18–19.

126. Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості. *Матеріали міжвузівської (заочної) науково-*

практичної конференції. 135–138. Хмельницький: 2018. ПП «А. В. Царук».

127. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2005). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. А.С.К.

128. Пріма, Р. М. (2009). *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*. ІМА-прес.

129. Пріма, Р. М., & Пріма, Д. А. (2019). Особливості інклюзивного навчання учнів у контексті вимог Нової української школи. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки, (11) (395)*, 145–148.

130. Пріма, Р. М., & Пріма, Д. А. (2020). Проектна діяльність учителя початкової школи: теоретичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3-4*, 97-98.

131. Пріма, Р. М., & Пріма, Д. А. (2020 а). Реформування вищої освіти в Україні: тенденції й стратегії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (190)*, 34–37.

132. Пріма, Р. (2022). Мотиваційна складова підготовки майбутніх вихователів до роботи з сім'ями учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4(118)*, 100–110.

133. 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.

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

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

136. Провальна, Н. О. (2023). Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як наукова проблема. *Наукові*

записки. Серія Педагогічні науки, 7, 134-139.

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

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

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

140. Провальна, Н. О. (2023 d). *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.

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

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

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

144. Провальна, Н. О. (2024 а). Психолого-педагогічні умови розвитку

інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*, 10, 168-172.

145. Провальна, Н. О. (2024 б). Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи: забезпечення інклюзивного освітнього середовища. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 80-85.

146. Провальна, Н. О. (2024 с). *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.

147. Провальна, Н. О. (2024 d). *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.

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

149. Провальна, Н. О. (2024 f). *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.

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

151. Провальна, Н. О. (2024 h). *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.

152. Провальна, Н. О. (2024 і). *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.

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

154. Провальна, Н. О. (2024 л). *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.

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

156. Провальна, Н. О. (2024 п). *Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: освітня програма семінару-практикуму*. Луцьк: ВІППО, 9 с.

157. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». (2020).

158. Робуль, О. А. (2006). Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*, 1(3), 35-36.

159. Прядко, Л. О. (2017). Особливості індивідуалізації навчання в

інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти*, (9), 25–32.

160. Прядко, Л. О. (2024). Застосування кейс-методу в підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (23).

161. *Психологічний супровід інклюзивної освіти*. (2017). Методичні рекомендації. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

162. Пятакова, Т. С. (2012). Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*, (1), 93–98.

163. Родіна, Н. В. (2022). Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційний розвиток університетської науки та освіти*, (30), 298–307.

164. Руденко, В. М., Руденко Н. М. (2017). *Математичні методи в психології*: підручник. Київ : Академвидав.

165. Савчук, Л. (2010). Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП. *Нова педагогічна думка*, (1), 98–101.

166. Савчук, З. С. (2016). *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Збірник тез доповідей*. Вінниця: ТОВ Планер.

167. Семенова, С. В. (2017). *Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії*: монографія. Київ. Педагогічна майстерня.

168. Серьожникова, Р. К. (2003). *Основи психології і педагогіки*. Центр навчальної літератури.

169. Сидоренко, В. В. (2009). Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (1), 40–45.

170. Сидоренко, В. В. (2017). *Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз*. Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та

вимог ринку праці: матеріали III регіональної науково-практичної конференції.

171. Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. ВД «ЕКМО».

172. Сисоєва, С. О. (2015). Професійна компетентність вчителя. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка*, (2), 5–12.

173. Сисоєва, С. О., Алексюк, А. М., & Воловик, П. М. (2001). *Педагогічні технології у безперервній професійній освіті*. ВІПОЛ.

174. Скрипник, Т., & Бірюкова, К. (2020). Неперервний експертний коучинг для підвищення компетентності учасників інклюзивного процесу в закладах освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*, 1(62), 23–29.

175. Скрипник, Т. В. (2017). Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*, 9(2), 215–223.

176. Скрипник, Т. В. (2020). Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. *Освітологічний дискурс*, 1(28). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

177. Собчук-Ліва, А. (2018). Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (25), ч. 2, 196–201.

178. Собчук, А. А. (2022). *Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі*. (Дисертація доктора філософії, Львівський національний університет імені Івана Франка).

179. Софій, Н. (2013). Асистент педагога. Основні ролі та завдання. *Управління освітою*, (23), 22–28.

180. Софій, Н. З. (2016). Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (54), 123–128.

181. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами (2015). Методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком». Київ.
182. Султанова, Л. (2018). *Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект*: монографія. Івано-Франківськ: ЯРИНА.
183. Сурмін, Ю. П. (2006). *Майстерня вченого*: Підручник для науковця. Київ: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні.
184. Сухомлинський, В. О. (1976). *Сто порад учителеві*. Вибрані твори: в 5-ти томах. Радянська школа.
185. Тарасун, В., & Хворова, Г. (2004). *Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом*: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ: Науковий світ.
186. Тарасун, В. В. (2012). Соціально-емоційний розвиток дитини з аутизмом (до комплексної програми розвитку і навчання дитини з аутизмом). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, 19(2), 410–419.*
187. Фіголь, Н. А. (2020). Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, (77).*
188. Хриков, Є. М. (2017). *Методологія педагогічного дослідження*. Харків: ФОП Панов А. М.
189. Чайковський, М. Є. (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал, (2), 15–21.*
190. Чайковський, М. І. (2013). Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», (27), 112–117.*

191. Чайковський, М. Є., & Добровіцька, О. О. (2018). *Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі*: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Університет «Україна».
192. Чернова, Т. Ю., Голяд, І. С., & Тіщук, О. А. (2016). *Педагогічний коучинг*. Каравела.
193. Чупахіна, С. В. (2016). Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*, (8), 114–119.
194. Чупахіна, С. В. (2020). *Основи інклюзивної освіти*: Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М.
195. Шевців, З. М. (2016). *Основи інклюзивної педагогіки*: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури.
196. Шевців, З. М. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*: Монографія. Київ: Центр учбової літератури.
197. Шевченко, Н. Ф. (2013). Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, (1), 89–96.
198. Шкрібета, Н. В. (2018). *«Казкова скринька»*: Методичний посібник для педагогів і студентів закладів вищої освіти. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського.
199. Шкрібета, Н. В. (2018). *Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами*. Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості: Матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький: ПП «А. В. Царук».
200. Шульженко, Д. І. (2020). Психомоторний розвиток дітей старшого дошкільного віку з аутистичним спектром порушень. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (31), 262–269

201. Шульженко, О. Є. (2021). *Емоційна стійкість майбутнього фахівця як психологічний чинник його готовності до корекційної роботи з аутичними дітьми*. (Дисертація кандидата психологічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).
202. Юхимець, І. В., & Савчук, Л. О. (Упорядники). (2012). Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти (Вип. 3, 69 с.)*. Рівне: РОІППО.
203. Яременко, В. В., & Сліпушко, О. М. (2005). Новий тлумачний словник української мови. Аконіт.
204. Ярмаченко, М. Д., Зязюн, І. А., Мадзігон, В. М., & Ничкало Н. Г. (2001). Педагогічний словник. Педагогічна думка.
205. Ярошинська, О. О. (2011). Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 4 (1)*, 104-109.
206. Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusive education: Learning from international experiences*. Routledge.
207. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. (2021).
208. Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. Sage.
209. Avramidis, E., & Kalyva, E. (2017). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22(4)*, 367–389.
210. Bennett, S. M., & Gallagher, T. L. (2018). Implementing Inclusive Practices in U.S. Elementary Schools: Challenges and Successes. *Elementary School Journal, 119(1)*, 81–102. <https://doi.org/10.1086/698756>
211. Benoit, J.P. (2021). Inclusive teaching methods in francophone education: A case study. *European Journal of Special Needs Education, 36(3)*, 289–306.

212. Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2017). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
213. Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171–195.
214. Clark, N. G., & Adams, P. J. (2022). Inclusive Education Policies in Canadian Provinces: A Comparative Analysis. *Canadian Journal of Education*, 45(2), 389–412. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/5012>
215. Davis, H. L., & Wilson, J. P. (2018). Professional Development for Inclusive Education: A Case Study of Elementary Teachers in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 671–685.
216. Day, C. (2020). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.
217. De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2017). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
218. Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117–127.
219. Donnelly, V., & Watkins, A. (2016). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 46(3), 335–344.
220. Ekins, A., & Grimes, P. (2017). Inclusive education: Perspectives on pedagogy, policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 123–125.
221. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of Inclusive Teachers*.
222. Evans, C. D., & Turner, S. R. (2021). Inclusive Classroom Management Strategies in U.S. Elementary Schools. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

223. Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884.
224. Forlin, P. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
225. Foster, M. E., & Pitt, C. M. (2022). Inclusive Education in Rural Canadian Elementary Schools: Teacher Experiences and Perceptions. *Rural Educator*, 43(2), 45–60. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v43i2.1234>
226. Garcia, S. B., & Tyler, B. J. (2019). Culturally Responsive Teaching in Inclusive U.S. Elementary Classrooms. *Journal of Special Education*, 53(3), 155–167. <https://doi.org/10.1177/0022466919853794>
227. Gokdere, M. (2016). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4).
228. Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice (pp. 3–18)*. Allen & Unwin.
229. Heckhausen, H. (1980). *Motivation and action*. Springer.
230. Henderson, K. A., & Palmer, S. B. (2020). Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder in Canadian Elementary Schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 455–472. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626005>
231. Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2019). Universal Design for Learning in Canadian Elementary Classrooms: Teacher Perceptions and Practices. *Exceptionality Education International*, 29(2), 56–73.
232. Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2016). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136–146.

233. Jackson, L. D., & Smith, R. J. (2021). Teacher Collaboration in Inclusive U.S. Elementary Schools: A Mixed-Methods Study. *Journal of Educational Research and Practice, 11*(1), 123–139.
234. Johnson, P. R., & Lee, K. S. (2020). Barriers to Implementing Inclusive Education in Canadian Elementary Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (193)*, 45–62.
235. Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Pro-Ed.
236. Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*. Routledge.
237. Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2017). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 27–44.
238. Martin, K. L., & Stevens, J. P. (2020). Inclusive Education and Student Well-being: A Study in U.S. Elementary Schools. *Journal of Educational Research, 113*(5), 372–384. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1716203>
239. Milenovic, Z. H. (2015). The teaching styles of primary school teachers. *Zbornik radova Uciteljskog fakulteta Prizren-Leposavic*.
240. Mitchell, D. L., & Scott, T. M. (2018). Collaboration Between General and Special Education Teachers in Inclusive Settings: A Canadian Perspective. *International Journal of Special Education, 33*(2), 234–247.
241. Nowicki, E. A., & Brown, J. D. (2013). Children's attitudes toward peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(2), 117–138.
242. O'Connor, E. A., & Fernandez, S. D. (2021). Teacher Preparedness for Inclusive Education in Canadian Elementary Schools. *International Journal of Inclusive Education, 25*(9), 1034–1050.

243. Parker, R. S., & Davis, L. J. (2022). The Impact of Inclusive Education Policies on Student Achievement in U.S. Elementary Schools. *Educational Policy, 36*(4), 678–701. <https://doi.org/10.1177/08959048211012345>
244. Rean, A. A. (2013). *Psychology of the personality*. Free Press.
245. Robinson, A. L., & Harris, M. E. (2020). Parental Perspectives on Inclusion in Elementary Schools: A U.S. Study. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1718802>
246. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
247. Schein, E. H., & Van Maanen, J. (2013). *Career Anchors: The Changing Nature of Careers SelfAssessment*. Pfeiffer.
248. Schopler, E., & Mesibov, G. B. (2013). *Behavioral Issues in Autism*. Springer.
249. Schopler, E., Van Bourgondien, M. E., Wellman, G. J., & Love, S. R. (2010). *The Childhood Autism Rating Scale (2nd ed.) (CARS2)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
250. Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 97–105.
251. Smith, J. A., & Brown, L. M. (2019). Inclusive Practices in Elementary Classrooms: A Study of Teacher Strategies. *Journal of Inclusive Education, 23*(4), 345–367. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572234>
252. Stiglic, H. (2018). Examining the impact of teacher training on inclusive education. *Canadian Journal of Education, 41*(2), 230–245.
253. Tammet, K. (2018). Developing Inclusive Education Practices: A Study of Teachers' Perspectives. *Journal of Educational Change, 19*(3), 345–367.
254. Tammet, K., & Paat, K. (2019). Teachers' Readiness for Inclusive Education: An Analysis of Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *International Journal of Inclusive Education, 23*(1), 1–15.
255. Vantiëghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2023). Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLOS ONE, 18*(1).

256. Westwood, P. (2013). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
257. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*(5), 297–333
258. Williams, S. T., & Martinez, R. D. (2021). Teacher Attitudes Towards Inclusion in Urban Elementary Schools. *Urban Education*, *56*(8), 1234–1256. <https://doi.org/10.1177/0042085920914361>

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А 1

Анкета

для виявлення потреб в розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи (створено автором)

Шановні педагоги!

Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти Волинського ІППО проводить опитування з метою виявити Ваші потреби щодо розвитку інклюзивної компетентності.

Анкета анонімна, прізвище вказувати не потрібно.

Результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Наперед вдячні за відверті відповіді!

- 1. Як довго Ви працюєте в інклюзивному класі?**
 - а) менше 3-х років;
 - б) більше 3-х років;
 - в) більше 5-ти років.
- 2. Чи достатньо Вам власної інклюзивної компетентності, щоб почуватися ефективним, забезпечуючи інклюзивне навчання?**
 - а) цілком достатньо;
 - б) достатньо,
 - в) наскільки достатньо, настільки ні;
 - г) не зовсім достатньо;
 - д) не достатньо.
- 3. Як Ви вважаєте, які з перелічених знань/ компетенцій педагога щодо інклюзивного навчання є найбільш важливими? (необмежена кількість виборів)**
 - а) технології інклюзивного навчання;
 - б) знання нормативних документів, що регламентують інклюзивну освіту;
 - в) Знання особливостей розвитку дитини з ООП;
 - г) типи труднощів (категорії особливих освітніх потреб);
 - д) рівні підтримки в освітньому процесі;
 - е) організація навчального процесу за принципом індивідуалізації;
 - є) розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР);
 - ж) розроблення індивідуального навчального плану (ІНП);
 - з) способи адаптації освітнього середовища;
 - и) технології складання/ адаптації дидактичних матеріалів та способів їх використання;
 - і) методи модифікації змісту навчального матеріалу;
 - ї) знання із психопедагогіки щодо дітей з ООП;
 - й) менеджмент інклюзивного класу;

- к) можливості співпраці та способів підтримки сімей дітей з ООП;
 л) специфічні дидактичні технології для дітей з різними категоріями ООП;
 м) методи управління складною поведінкою дітей з ООП;
 н) оцінювання результатів навчання дітей з ООП в залежності від досягнутого прогресу.

4. Як Ви оцінюєте необхідність наступних знань/ компетенцій педагогу (вчителю, асистенту вчителя), який працює в інклюзивному класі?

Знання / компетенції	Дуже необхідні	Необхідні	Необхідні в малій мірі	Непотрібні
Технології інклюзивного навчання				
Знання нормативних документів, що регламентують інклюзивне навчання				
Знання особливостей розвитку дитини з ООП				
Типи труднощів (категорії особливих освітніх потреб)				
Рівні підтримки в освітньому процесі				
Організація навчального процесу за принципом індивідуалізації				
Розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР)				
Розроблення індивідуального навчального плану (ІНП)				
Способи адаптації освітнього середовища				
Технології складання/адаптації дидактичних матеріалів та способів їх використання				
Методи модифікації змісту навчального матеріалу				
Знання із психопедагогіки щодо дітей з ООП				

Менеджмент інклюзивного класу				
Можливості співпраці та способів підтримки сімей дітей з ООП				
Специфічні дидактичні технології для дітей з різними категоріями ООП				
Методи управління складною поведінкою дітей з ООП				
Оцінювання результатів навчання дітей з ООП в залежності від досягнутого прогресу				

5. Як Ви оцінюєте рівень сформованості наступних знань/компетенцій у себе, як у педагога інклюзивного класу (чи того, хто може ним стати) за такими можливими твердженнями:

- прекрасно;
- дуже добре;
- добре;
- адекватно;
- слабо;
- незадовільно.

1.	<i>Технології інклюзивного навчання</i>					
	Незадовільно	Слабо	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
2.	<i>Знання нормативних документів, що регламентують інклюзивну освіту</i>					
	Незадовільно	Слабо	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
3.	<i>Знання особливостей розвитку дитини з ООП</i>					
	Незадовільно	Слабо	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
4.	<i>Типи труднощів (категорії особливих освітніх потреб)</i>					
	Незадовільно	Слабо	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно

5.	<i>Рівні підтримки в освітньому процесі</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
6.	<i>Організація навчального процесу за принципом індивідуалізації</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
7.	<i>Розроблення індивідуальної програми розвитку</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	добре	дуже добре	прекрасно
8.	<i>Індивідуальний навчальний план</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
9.	<i>Способи адаптації освітнього середовища</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	добре	дуже добре	прекрасно
10.	<i>Технології складання/адаптації дидактичних матеріалів та способів їх використання</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
11.	<i>Методи модифікації змісту навчального матеріалу</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	добре	дуже добре	прекрасно
12.	<i>Знання із психопедагогіки щодо дітей з ООП</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	добре	дуже добре	прекрасно
	<i>Менеджмент інклюзивного класу</i>					

13.	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
14.	<i>Можливості співпраці та способів підтримки сімей дітей з ООП</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
15.	<i>Дидактичні технології для дітей з різними категоріями ООП</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	Добре	дуже добре	прекрасно
16.	<i>Методи управління складною поведінкою дітей з ООП</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	добре	дуже добре	прекрасно
17.	<i>Оцінювання результатів навчання дітей з ООП в залежності від досягнутого прогресу</i>					
	Незадовільно	Слабко	Адекватно	добре	дуже добре	прекрасно

6. З якими труднощами найбільше Ви стикаєтесь у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами?

- а) труднощі встановлення контакту та взаємодії;
- б) труднощі організації діяльності дитини з дефіцитом навчальної поведінки;
- в) труднощі мотивації, стимулювання пізнавального інтересу;
- г) управління важкокерованою поведінкою.

Щиро вдячні Вам за співпрацю!

Додаток А 2

Тест для педагогічних працівників початкової школи, які працюють в інклюзивному класі

Шановні педагоги,

за допомогою цього тесту ви можете перевірити свої знання щодо організаційно-методичних аспектів інклюзивного навчання та відзначити те, що необхідно вдосконалити

1. З кількома правильними відповідями

Інклюзія – це:

- а) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі і насамперед тих, які мають фізичні чи ментальні порушення;
- б) процес реального включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя, що однаковою мірою необхідний для всіх членів суспільства;
- в) толерантність;
- г) інтеграція.

2. З кількома правильними відповідями

Переваги інклюзивної освіти...

- а) завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей;
- б) ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами;
- в) показати, що таких дітей треба виховувати у спецзакладах;
- г) оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- д) навчання проводиться з орієнтацією на слабкі сторони дитини, зосереджуючи увагу на самому діагнозі, аби спростити навчання дитини;
- е) у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті

3. З однією правильною відповіддю

Особа з особливими освітніми потребами (ООП) - це

- а) особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки;
- б) особа, для якої є сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя;
- в) це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади.

4. З однією правильною відповіддю

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) - це

- а) обов'язковий документ, який розробляється групою фахівців;
- б) не обов'язковий документ, який розробляється групою фахівців;
- в) обов'язковий документ, який розробляється спеціалістами ІРЦ;

г) обов'язковий документ, який розробляється батьками та спеціалістами ІРЦ;

д) обов'язковий документ, який розробляється групою фахівців із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з ООП;

е) обов'язковий документ, який розробляється групою фахівців із не обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з ООП.

5. З однією правильною відповіддю

Індивідуальний навчальний план -

а) визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин;

б) визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення;

в) послідовність вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання.

6. З однією правильною відповіддю

Індивідуальна навчальна програма

а) розробляється на основі типових навчальних програм закладів освіти, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією чи модифікацією;

б) розробляється на основі навчальних програм спецзакладів з відповідною їх адаптацією чи модифікацією.

7. З кількома правильними відповідями

Батькам для вчасної та ефективної організації інклюзивного навчання треба:

а) просто подати заяву на інклюзивне навчання;

б) забезпечити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини в ІРЦ;

в) подати документи для зарахування до закладу загальної середньої освіти;

г) співпрацювати із фахівцями під час складання індивідуальної програми розвитку (ІПР); д) достатньо лише повідомити вчителів школи що дитина потребує особливого навчання.

8. З однією правильною відповіддю

За скільки часу рекомендовано подавати заяву батькам на інклюзивне навчання?

а) 1 місяць;

б) 3 місяці;

в) 6 місяців;

г) не важливо, головне щоб була написана заява з боку батьків.

9. З однією правильною відповіддю

Скільки часу ІРЦ готує висновок про комплексну оцінку розвитку дитини?

- а) 1 день;
- б) тиждень;
- в) місяць;
- г) 10 днів;
- д) 15 днів;
- е) 20 днів.

10. З кількома правильними відповідями

Від закладу загальної середньої освіти залежить:

- а) впровадження ставки асистент вчителя;
- б) вибір вчителя інклюзивного класу;
- в) навчальне приміщення;
- г) складання ІПР;
- д) кількість психолого-педагогічних і корекційно-розвиткові занять (послуг)

11. З однією правильною відповіддю

Асистент дитини – це

- а) непедагогічна посада;
- б) педагогічна посада.

12. З однією правильною відповіддю

Асистент вчителя – це

- а) педагогічна посада у штаті закладу освіти;
- б) не педагогічна посада у штаті закладу освіти;

13. З кількома правильними відповідями

Індивідуальну програму розвитку складає...

- а) директор школи та заступник директора;
- б) батьки разом за підтримки ІРЦ;
- в) класний керівник дитини;
- г) команда фахівців;
- д) для складання ІПР треба залучати фахівців ІРЦ та батьків дитини з ООП.

14. З кількома правильними відповідями

Переваги інклюзивної освіти для інших дітей:

- а) діти вчаться толерантно сприймати і ставитись до людських відмінностей;
- б) діти вчаться налагоджувати і підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них;
- в) дітям важко навчатись у постійній напрузі та шумі через навчання поруч дітей з особливими освітніми потребами.

15. З кількома правильними відповідями

Переваги інклюзивної освіти для педагогів:

- а) вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів;

б) вчитель може легко передати свої обов'язки асистенту і зайнятись своїми справами;

в) вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

16. З однією правильною відповіддю

Скільки дітей з ООП може бути в інклюзивному класі?

- а) Не менше 3 дитини;
- б) від 1 до 3 дітей;
- в) 2-3 дитини;
- г) 3-5 дітей;
- д) залежить від рівня підтримки;
- е) 5-7 дітей.

17. З однією правильною відповіддю

Протягом якого часу створюється Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами?

- а) протягом 6 місяців з початку навчання дитини з ООП на інклюзії;
- б) протягом 2 місяців з початку навчання дитини з ООП на інклюзії;
- в) протягом 2 тижнів з початку навчання дитини з ООП на інклюзії;

18. З однією правильною відповіддю

Скільки разів потребує перегляду Індивідуальна програма розвитку дитини в обов'язковому порядку?

- а) Двічі на рік;
- б) кожного місяця;
- в) в кінці року, при підведенні підсумкових результатів навчання.

19. З однією правильною відповіддю

Чи можуть батьки ініціювати перегляд ІПР?

- а) Так;
- б) ні;
- в) лише в тому випадку, коли є докази неефективності ІПР.

20. З однією правильною відповіддю

Чи можуть батьки залучати до команди психолого-педагогічного супроводу додаткових спеціалістів, окрім педагогів?

- а) так;
- б) ні;

в) такої необхідності нема, адже усі учасники психолого педагогічного супроводу дитини уже залучені.

21. З однією правильною відповіддю

Чи проводиться повторна Комплексна оцінка розвитку дитини фахівцями ІРЦ при переході дитини з ООП з початкової школи в середню?

- а) Ні, можна користуватись первинним висновком ІРЦ;
- б) так, проводиться повторна комплексна оцінка розвитку дитини.

22. З кількома правильними відповідями

Діти з особливими освітніми потребами навчаються за:

- а) Навчальними програмами закладу освіти;
- б) за навчальними програмами закладу з адаптацією та, за необхідності, модифікацією;
- в) за навчальними програмами закладу, що містять адаптацію та модифікацію за потреби. І можуть містити три варіанти як типова, так і адаптована та модифікована програма одночасно з різних предметів.

23. З однією правильною відповіддю

Інклюзивне навчання для дітей з особливими освітніми потребами надає їм:

- а) можливість реалізувати себе та повноцінно відчувати у суспільстві;
- б) можливість лише навчатись, а ось реалізувати свої здобуті знання такої ще можливості немає.

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	б, в	а, б, е	в	а	б	а	б, в, г	в	в	а, в, г	б	а
№	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
	г, д	а, б	а, в	д	в	а	а	а	б	а, б, в	а	

Інтерпретація результатів

Максимальна кількість відповідей – **35 балів**

До 15 правильних відповідей – *низький рівень* організаційно-методичних знань педагогів щодо інклюзивного навчання.

15 – 20 правильних відповідей – *середній рівень* організаційно-методичних знань педагогів щодо інклюзивного навчання.

20 – 30 правильних відповідей – *достатній рівень* організаційно-методичних знань педагогів щодо інклюзивного навчання.

30 – 35 правильних відповідей *високий рівень* організаційно-методичних знань педагогів щодо інклюзивного навчання.

Додаток А 3

**Тест для діагностики системності знань щодо інклюзивного навчання
у педагогічних працівників початкової школи
Шановний педагогу!**

Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти проводить дослідження системності знань у педагогічних працівників (вчителів, асистентів учителів) початкової школи) щодо інклюзивного навчання з метою з'ясувати актуальні потреби розвитку їх інклюзивної компетентності.

У наведеній нижче таблиці на кожен номер тестового завдання у відповідній клітинці поставте, будь ласка, позначку «х» супроти того номера відповіді, яка, на Вашу думку, є правильною. Горизонтальна нумерація у таблиці позначає номери тестових завдань, вертикальне маркування – варіанти відповідей (а, б, в).

Бланк для респондента

<i>№</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<i>а</i>															
<i>б</i>															
<i>в</i>															
<i>№</i>	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<i>а</i>															
<i>б</i>															
<i>в</i>															

Тестові завдання:

1. Сутність традиційного інтенсивного навчання в інклюзивному класі полягає у:

а) перевазі групових форм робіт, під керівництвом учителя учні домагаються засвоєння базових умінь і понять;

б) комбінації з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними), під керівництвом учителя учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять;

в) перевазі індивідуальних форм робіт, під керівництвом учителя окремі учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять.

2. В основі ефективності традиційного інтенсивного навчання в інклюзивному класі лежить успішне виконання педагогом таких функцій, як:

а) фіксування навчальних досягнень учнів, демонстрування недоліків навчання окремих учнів, некерована практика, особистісний зв'язок і контроль, індивідуальна практика, зазубрення понять;

б) аналіз навчальних досягнень учнів, демонстрування успіхів навчання окремих учнів, інтерактивна практика, міжособистісний зв'язок і оцінювання, ігрова практика, відновлення забутого матеріалу.

в) актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу, презентація і демонстрація, керована практика, зворотний зв'язок і виправлення, самостійна практика, часте повторення.

3. Диференційоване викладання в інклюзивному класі – це:

а) індивідуальний підхід і евристична технологія планування й реалізації освітньої діяльності, що бере свій початок з усвідомлення психофізичних особливостей учнів.

б) диференційований підхід і креативна технологія планування й реалізації інклюзивного навчання, що бере свій початок з виявлення обдарованих школярів.

в) концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму і навчального процесу, що бере свій початок із усвідомлення важливих відмінностей між учнями.

4. Технологія диференційованого викладання в інклюзивному класі допомагає враховувати в освітньому процесі такі учнівські відмінності, як:

- а) рівень творчого розвитку, індивідуальні стилі поведінки, нахили;
- б) рівень підготовленості, індивідуальні стилі навчання, інтереси;
- в) рівень психофізичного розвитку, девіантність поведінки, потреби.

5. Сутність технології «Створення ситуації успіху» в інклюзивному класі полягає в:

а) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з учнями з різними типами освітніх труднощів на засадах співтворчості, визнання самоцінності особистості, створення радісних педагогічних ситуацій, заохочення пошуку, саморегуляції;

б) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з учнями з різними типами освітніх труднощів на засадах індивідуальної творчості, визнання суб'єктивності особистості, створення комічних педагогічних ситуацій, похвали, відтворення, самозахисту;

в) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з учнями, які мають дефіцити в розвитку, на засадах психолого-педагогічної корекції, визнання неповносправності особистості, створення розвивальних педагогічних ситуацій, стимулювання, репродукції, самонавіювання.

6. Індекс інклюзії – це:

а) система педагогічного самоуправління, що дає змогу закладу освіти успішно керувати процесом упровадження інноваційних проєктів інклюзивної освіти та окреслювати їх ефективність і перспективність;

б) система зовнішнього моніторингу, що дає змогу закладу освіти виправляти недоліки щодо рівня ефективності впровадження інклюзивного навчання та розробляти плани подальшого розвитку;

в) система внутрішнього моніторингу, що дає змогу закладу освіти регулярно здійснювати самооцінку щодо рівня ефективності впровадження інклюзивного навчання та розробляти плани подальшого саморозвитку.

7. Методологія інклюзивної педагогіки ґрунтується на:

а) демократичних засадах, відповідно до яких цінується кожен учень, педагоги організують навчання шляхом диференціації викладання, а шкільна культура побудована на етиці піклування і єдності;

б) гуманістичних засадах, відповідно до яких цінується здоров'я кожного учня, педагоги організують навчання шляхом інтеграції викладання, а шкільна культура побудована на комунікативній толерантності й функціональності;

в) плюралістичних засадах, відповідно до яких у ній цінують свободу вибору кожного учня, педагоги організують навчання шляхом інтерактивного викладання, а шкільна культура побудована на екологічній етиці та функціонального розподілу праці.

8. Універсальний дизайн в інклюзивному класі означає:

а) дизайн предметного освітнього середовища, покликаний зробити його максимально естетично приємним до користування усіма учнями без необхідності у адаптації або розробленні спеціального дизайну;

б) дизайн предметів, оточення, програм та послуг, покликаний зробити їх максимально придатними до користування усіма учнями без необхідності у адаптації або розробленні спеціального дизайну;

в) дизайн утилітарних предметів школи, покликаний зробити їх максимально красивими і зручними до користування учнями з психофізичними особливостями для їх успішної адаптації і навчальної діяльності в інклюзивному класі.

9. В основу концепції інклюзивного навчання покладено:

а) ідеологію, яка виключає авторитарну педагогіку, забезпечує естетичне ставлення до всіх учнів, диференційовано створює належні умови для дітей з особливими освітніми потребами та без них;

б) ідеологію, яка виключає дискримінацію дітей, забезпечує рівноправне ставлення до всіх учнів, створює належні умови для дітей із особливими освітніми потребами та без них;

в) ідеологію, яка припускає різні форми сегрегації, забезпечує поблажливе ставлення до всіх учнів, створює умови для ізоляції дітей із особливими освітніми потребами.

10. Основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи інклюзивного класу є:

а) прогностична, знаннева, рефлексивна, мотиваційно-розвивальна, естетико-виховна;

б) результативна, дидактична, консультативна, стимулювально-заохочувальна, розвивально-терапевтична;

в) діагностична, навчальна, коригувальна, стимулювально-мотиваційна, розвивально-виховна.

11. Здійснення контролю (перевірка й оцінювання) у процесі навчання в інклюзивному класі визначається такими дидактичними принципами, як:

а) систематичність, усебічність, диференційованість та індивідуалізація;

б) комплексність, домінантність, єдність та суб'єктивізм;

в) універсальність, ґрунтовність, істинність та об'єктивізм.

12. Об'єктивність контролю навчальних досягнень учнів інклюзивного класу забезпечується такими чинниками:

а) чітке визначення запитів та інтересів до оволодіння учнем змістом навчального предмета, особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність універсальних критеріїв оцінювання;

б) чітке визначення спроможностей учня щодо засвоєння змісту навчального предмета, типових труднощів навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність усталених критеріїв оцінки;

в) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнем змістом навчального предмета, напрямів корекції навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність гнучких критеріїв оцінки.

13. Для забезпечення успішності оцінювання результатів навчання учнів інклюзивного класу без балів необхідно скористатися такими принципами, як:

а) узагальнення складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем альтернативних завдань, прискорене нагромадження досягнень;

б) градація складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем складності завдання, поступове нагромадження досягнень;

в) уніфікація складності навчального матеріалу, індивідуальне призначення учневі складності завдання, нормативне нагромадження досягнень;

14. Педагогічна ідея навчального портфоліо як форми оцінювання результатів навчання учнів в інклюзивному класі передбачає:

а) зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє на те, що він знає і вміє з даної теми, розділу, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; домінування самооцінки щодо зовнішньої оцінки;

б) зміщення акценту з того, що учень знає і вміє на те, що він не знає і не вміє з даної теми, розділу, предмета; диференціацію кількісних і якісних оцінок; домінування зовнішньої оцінки щодо самооцінки;

в) зміщення акценту з того, що учень не знає, але вміє на те, що він знає, але не вміє з даної теми, розділу, предмета; інтеграцію та диференціацію кількісних і якісних оцінок; пропорційне співвідношення самооцінки і зовнішньої оцінки.

15. Ефективними дидактичними прийомами у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:

а) розвиток емоційної вразливості через показ явищ; формування естетичного ставлення до навколишнього світу; зона автентичного розвитку; активність у практично-значущій діяльності; заохочення до засвоєння знань; урахування характеру поведінки;

б) формування світогляду через показ явищ; формування споживацького інтересу до навколишнього світу; зона когнітивного розвитку; технологічність практично-значущої діяльності; стимулювання до засвоєння знань; урахування особистісного темпераменту;

в) розвиток спостережливості через показ явищ; формування інтересу до навколишнього світу; зона потенційного, «ближнього» розвитку; наочність у практично-значущій діяльності; свідомість і активність у засвоєнні знань; урахування індивідуальних особливостей.

16. В умовах інклюзивного навчання доцільні такі виховні принципи:

а) колективізму, уніфікованої методичної бази, зовнішнього стимулювання активності дитини, корекційно зорієнтованого супроводу;

б) індивідуалізації, варіативної методичної бази, самостійної активності дитини, сімейно зорієнтованого супроводу;

в) сегрегації, спеціальної методичної бази, примусової активності дитини, терапевтично-зорієнтованого супроводу.

17. Педагогічними технологіями, що сприяють формуванню самосвідомості учнів інклюзивного класу початкової школи, є:

а) особистісно зорієнтоване навчання, педагогіка співпраці, технології групової роботи, діалогове та інтерактивне навчання, творчі та проблемні педагогічні технології, технологія проектування;

б) колективно зорієнтоване навчання, педагогіка ненасильства, технології роботи упарах, монологічне та кооперативне навчання, репродуктивні та продуктивні педагогічні технології, технологія альтернатив;

в) креативно зорієнтоване навчання, педагогіка толерантності, технології індивідуальної роботи, діалогічне і дискусійне навчання, аналітико-синтетичні та пошуково-дослідницькі педагогічні технології, технологія евристики.

18. Для реалізації особистісно орієнтованого підходу в інклюзивному навчанні першочергово необхідно:

а) постійно діагностувати освітні можливості кожного учня, створювати особистісну ситуацію задоволення вітальних потреб, скористатися прямим примусом та акцентувати наявні недоліки, допомагати учням виконувати навчальні завдання;

б) розрізняти у кожній дитині особистісні особливості, створювати особистісну ситуацію задоволення освітніх потреб, виключити зовнішні стимули та акценти на досягнення, допомагати учням виконувати творчі завдання;

в) вбачати у кожній дитині унікальну особистість, створювати особистісну ситуацію успіху, виключити прямий примус та акценти на недоліки, допомагати учням реалізовувати себе.

19. До загальних вимог, завдяки яким стає можливим одночасне навчання різних дітей в інклюзивному класі, належать:

а) варіативність навчальних програм, перевага індивідуальних робіт, позитивне підкріплення навчальної діяльності дітей, урахування емоційних особливостей кожної дитини;

б) уніфікованість навчальних програм, перевага групових робіт, умотивоване підкріплення навчальної діяльності дітей, урахування психофізичних особливостей кожної дитини;

в) стандартизація навчальних програм, перевага самостійних робіт, симультанне підкріплення навчальної діяльності дітей, урахування комунікативних особливостей кожної дитини.

20. У процесі інклюзивного навчання доцільно уникати:

а) тривалого пояснення матеріалу вчителем, зайвих вимог до порядку та тиші на заняттях, оцінювання результатів і якості діяльності учнів із створенням стресових ситуацій;

б) миттєвого пояснення матеріалу вчителем, недостатніх вимог до порядку та тиші на заняттях, оцінювання результатів і якості діяльності учнів із створенням ігрових ситуацій;

в) чіткого пояснення матеріалу вчителем, вимог до порядку та тиші на заняттях, оцінювання результатів і якості діяльності учнів із створенням аналітичних ситуацій.

21. Педагог здатен створити в інклюзивному класі потрібну атмосферу та сприятливий мікроклімат, якщо:

а) демонструватиме дітям свою прихильність до них, стане джерелом інформації і знань, буде активним учасником обговорення недоліків дітей, завуальовано виражатиме свої почуття, коригуватиме емоції і переживання кожного школяра;

б) демонструватиме дітям свою повну довіру до них, стане джерелом позитивного досвіду, буде активним учасником групової взаємодії, відкрито виражатиме свої почуття, розумітиме емоції і переживання кожного школяра;

в) демонструватиме дітям свою строгість та авторитет, стане джерелом позитивного і негативного досвіду, буде пасивним учасником групової взаємодії, не виражатиме своїх почуттів, не помічатиме емоцій і переживань кожного школяра.

22. В інклюзивному навчанні принцип нормалізації означає:

а) нормалізацію поведінки учнів зі соціоадаптаційними труднощами;

б) формування нормальних взаємин із учнями, які мають труднощі життєдіяльності і здоров'я;

в) положення про те, що діти з освітніми труднощами мають право вести звичайне, властиве іншим учням життя.

23. Із кута зору інклюзивної педагогіки допомогу дитині з особливими освітніми потребами потрібно здійснюватися для того, щоб:

а) у неї формувалися навички самопомоги та самостійності;

б) того, щоб вона могла брати участь у житті класу;

в) щоб вона не відчувала себе безпорадною.

24. Принцип батьківського вибору як засади інклюзивного навчання означає:

- а) що батькам надано право вибору для своїх дітей із особливими освітніми потребами місця, способу і мови навчання;
- б) право батьків обирати вчителя та програму навчання;
- в) що батьки можуть самі вибирати, чому і як навчати дітей із особливими освітніми потребами.

25. Дидактика на основі ідей конструктивізму в умовах інклюзивного навчання дає змогу:

- а) сконструювати засоби доступності освіти;
- б) забезпечувати діяльність із конструювання і творчості учнів;
- в) модифікувати форми організації, методи, прийоми навчання під завдання спільного навчання дітей з різними можливостями.

26. Складниками моделі інклюзивного навчання у початковій школі є:

- а) кооперативний підхід, ефективне залучення соціальних інституцій, диференціація навчального процесу, інтенсифікація та верифікація, створення невимушеної атмосфери, самопідготовка педагогів;
- б) командний підхід, ефективне залучення членів родини, індивідуалізація навчального процесу, адаптація та модифікація, створення позитивної атмосфери, перепідготовка педагогів;
- в) демократичний підхід, ефективне залучення медичних кадрів, диверсифікація навчального процесу, ідентифікація та самореалізація, створення ділової атмосфери, дослідницька робота педагогів.

27. Етапність уроку в інклюзивному класі така:

а) 1 етап – актуалізація опорних знань учнів, термінологічний диктант; 2 етап – основна частина заняття, зміст якого відповідає індивідуальному запиту учнів; 3 етап – підсумок уроку.

б) 1 етап – організаційна підготовка дитини до заняття, фізкультхвилинка; 2 етап – основна частина заняття, зміст якого відповідає намірам учителя; 3 етап – видача домашнього завдання.

в) 1 етап – психологічна підготовка дитини до заняття, корекційно-педагогічна гімнастика; 2 етап – основна частина заняття, зміст якого відповідає календарно-тематичному плануванню; 3 етап – психолого-педагогічне розвантаження.

28. «Індивідуалізація» в інклюзивному навчанні – це:

а) організація освітніх умов для максимальної реалізації суб'єктної позиції дитини у педагогічному процесі, тобто усвідомлення нею цілей і завдань навчання, можливість вибору дидактичного матеріалу, форм і методів вирішення навчальних завдань;

б) організація освітніх умов на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі, задоволення кожним учнем освітньо-розвивальних потреб, індивідуальний розподіл між учнями дидактичного матеріалу, форм і методів вирішення навчальних завдань;

в) організація освітніх умов на засадах інтерактивного підходу у педагогічному процесі, сприяння розгортанню індивідуальної стратегії довільної поведінки кожним учнем, чітке призначення дидактичного матеріалу, форм і методів вирішення навчальних завдань, залежно від можливостей школярів.

29. Згідно із Саламанською декларацією, основним принципом інклюзивного навчання є:

а) усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними;

б) діти з особливими потребами повинні навчатися в спеціально відведених для них закладах;

в) діти з особливими потребами можуть навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах, але ізольовано від своїх ровесників.

30. Психолого-педагогічний супровід в інклюзивному класі початкової школи передбачає:

а) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання;

б) психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей, корекційно-розвивальна робота, що виконує вчитель разом із фахівцем-психологом, корекційним та соціальним педагогами;

в) спеціальну роботу психолога чи корекційного педагога, який діагностує і коригує психічні вади дітей, надає консультації педагогам і батькам.

Ключ до розв'язання тестів

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
а					X		X							X	
б	X			X				X	X				X		
в		X	X			X				X	X	X			X
№	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
а		X		X	X				X				X	X	
б	X					X		X			X				X
в			X				X			X		X			

Зіставте, будь-ласка, Ваше розв'язання тестів з ключем, вирахуйте кількість правильно вирішених тестових завдань та визначте міру системності знань з методології інклюзивної педагогіки за поданою нижче таблицею.

Кількість правильно вирішених тестів	0 – 10	11 – 20	21 – 30
Знання	хаотичні	фрагментарні	системні

Методика для вивчення застосування педагогами початкової школи прийомів індивідуалізації викладання

Інструкція: Позначте, як часто ви застосовуєте наступні засоби і прийоми для індивідуалізації процесу викладання в інклюзивному класі

Один раз на	Дека	Щомісяця	Один раз на	Діяльність
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Я проводжу опитування учнів для того, щоб визначити коло їх інтересів.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Мої учні можуть обирати, який обсяг матеріалу з певної області знань вони
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Я дозволяю своїм учням обирати і виконувати альтернативні, рівнозначні завдання до тих, які ставлю я.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Я забезпечую альтернативні та додаткові види діяльності для зацікавлених учнів.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Я забезпечую своїх учнів матеріалами різних рівнів складності.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Я забезпечую своїх учнів матеріалами на різних мовах (наприклад: українській,
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Я забезпечую своїх учнів аудіо матеріалами.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Мої учні вчаться, використовуючи
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Мої учні вчаться за допомогою проектування або побудови моделей.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Мої учні вчаться за допомогою читання.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Мої учні вчаться за допомогою письма.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Мої учні вчаться за допомогою взаємодії з
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Мої учні вчаться за допомогою мистецтва.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Мої учні обирають, які продукти та практичні заходи вони використають для демонстрації вивченого матеріалу.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Я вимагаю від учнів встановлення власної мети щодо вивчення теми і планування
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Я використовую самооцінювання своєї діяльності та оцінювання однолітками.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Я створюю умови для пізнання учнями способів та особливостей власного
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Я планую вправи і заходи для заохочення учнів до самоспрямованості та незалежності у
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Я пропоную учням з метою дослідження різних тем працювати індивідуально та в

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Я розробляю завдання, пов'язані з презентаціями, щоб учні могли
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Я об'єдную учнів в малі групи для обговорення ідей та виконання завдань
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Я забезпечую учням можливість працювати самостійно
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Мої учні можуть обирати, чи їм працювати самостійно, чи у групі
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Я забезпечую можливості використання учнями комп'ютерів та інших технічних
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Я об'єдную учнів у групи довільно, за
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Я дозволяю учням самостійно обирати групи, в яких вони будуть працювати.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Я об'єдную учнів в групи стратегічним шляхом з метою створення несхожих
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Я об'єдную учнів у групи в залежності від їх навчальних потреб та здібностей
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Я об'єдную учнів у групи в залежності від
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Я використовую доступні ресурси та матеріали раціонально та ефективно, щоб

Проаналізуйте свої відповіді на запитання 1- 30 та завершіть наступні речення, надавши розгорнуту відповідь.

31. Найсильнішою стороною мого індивідуалізованого викладання є:

32. Я б хотів (хотіла б) впроваджувати при викладанні наступні прийоми індивідуалізації:

33. (додатково) Деякі проблеми, з якими я можу зустрітися, є такими:

34. (додатково) Я можу вирішити ці проблеми такими шляхами:

Щиро вдячні Вам за співпрацю!

Готовність надавати педагогічну підтримку учням з ООП

Інструкція: *«Шановні педагоги! Оцініть, будь ласка, подані твердження відповідями «так» або «ні» відповідно того як Ви вважаєте.*

1. Я підтримую ідею спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми потребами.
2. Кожна дитина (і з типовим розвитком, і з особливими освітніми потребами) є здібною та унікальною, і головне завдання педагога – розпізнати її унікальність та розвинути здібності.
3. У дітей з ООП може виникнути «комплекс меншовартості», якщо її порівнювати з учнями з типовим розвитком?
4. Мені складно сприймати учнів з ООП у класі, оскільки ці діти заважають мені працювати.
5. Негативна оцінка вчителем дітей з ООП впливає на ставлення до них решти учнів.
6. У мене є труднощі у спілкуванні з дітьми з ООП, проте я намагаюся їх подолати.
7. Дітей з ООП потрібно залучати до життя класу нарівні з іншими дітьми, щоб вони почували себе його частиною.
8. До дітей з ООП потрібно ставитися з жалем та співчуттям і навчати цьому решту учнів.
9. Вчитель повинен допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі.
10. Щоб досягти успіху у навчанні дітей з ООП, вчитель має налагодити з ними взаємини, які ґрунтуються на розумінні та прийнятті індивідуальності кожної дитини.
11. Якщо учні з ООП, які навчаються в інклюзивному класі, будуть мені не до вподоби, я не буду приховувати цього, не дивлячись ні на що.
12. Я підтримую позицію, що дітей з особливими освітніми потребами повинні навчати лише корекційні педагоги, оскільки у них є спеціальна освіта.

13. Під час конфліктних ситуацій, які виникають між дітьми з ООП та іншими дітьми, я не втручаюся, оскільки вважаю, що діти повинні самі їх вирішити.

14. Явища «булінгу» щодо дітей з ООП в інклюзивному класі є неприпустимими і я вважаю, що саме вчитель несе за це відповідальність.

15. Дитина з ООП повинна відчувати себе частиною класного колективу, а не існувати окремо, поза ним.

Ключ:

За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
«Так»	X	X	X		X	X	X		X	X				X	X
«Ні»				X				X			X	X	X		

Інтерпретація результатів

15 – 12 балів – позитивна усвідомлена готовність до педагогічної підтримки учнів з ООП; прийняття їхньої індивідуальності, усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї;

11 – 8 балів – помірна готовність до педагогічної підтримки учнів з ООП, не цілком відповідальне усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу;

7-4 бали – неготовність до педагогічної підтримки учнів з ООП, сприймання їх як «об'єктів» для співчуття, а не рівноправних членів класного колективу; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу;

3-0 балів – небажання підтримувати учнів з ООП, ігнорування їхніх потреб, неприйняття їхньої індивідуальності; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов класу, школи.

КЕЙСИ

для діагностики умінь педагогів соціалізувати учнів з ООП та інтегрувати їх у колектив інклюзивного класу початкової школи

Шановний педагогу, перед Вами – 12 типових педагогічних ситуацій, що трапляються в освітньому процесі інклюзивного класу початкової школи. Ознайомтесь із їх змістом, із числа запропонованих варіантів можливого реагування на кожну з них необхідно обрати лише один через його підкреслення.

Ситуація 1.

На уроці під час пояснення нового матеріалу вчитель помітив, що учні передають один одному записки. Як йому слід зреагувати на це?

- А. Суворим зауваженням припинити такі дії школярів.
- Б. Припинити пояснення і надати дві хвилини, щоб учні змогли висловити у записках свої думки.
- В. Підняти записку, прочитати її перед усіма та присоромити учнів.
- Г. Продовжити пояснення, ніби нічого і не сталося.

Ситуація 2.

У класі зав'язалася бійка між двома учнями. Що має зробити педагог?

- А. Схопити обох учнів за руки і висловити своє негативне ставлення до їхніх дій, обізвавши їх бешкетниками, хуліганам.
- Б. Спокійно спостерігати за бійкою і дочекатися, хто кого перемаже.
- В. Обняти одного, а потім другого заб'як і сказати їм на вухо щось приємне і заспокійливе.
- Г. Закликати учнів негайно припинити бійку, погрожуючи поставити у щоденнику негативну оцінку за поведінку.

Ситуація 3.

На перерві до класу завітала мама учня з особливими освітніми потребами і поскаржилася на школяра, який нацьковує своїх товаришів проти її дитини. Яка лінія поведінки педагога у спілкуванні з мамою?

- А. Має піднятися із-за столу і попросити маму вийти у коридор для подальшої розмови, аби учні не були її свідками.
- Б. Доброзичливо привітатися і пообіцяти скоригувати поведінку цього школяра.
- В. Не звертати уваги на скаргу і продовжити свою роботу.
- Г. Запропонувати звернутися зі скаргою не до вчителя, а до батьків цього школяра.

Ситуація 4.

У класі є учень, який сильно заїкається і діти не пропускають нагоди покепкувати над ним під час усного опитування. Якими мають бути дії

педагога?

- А. Опитувати його ізольовано від усього класу.
- Б. Попросити його надати письмові відповіді на запитання.
- В. Намагатися частіше ставити йому запитання, щоб скоригувати його мовлення.
- Г. Вжити покаральні заходи до учнів, які кепкують.

Ситуація 5.

На уроці один із обдарованих учнів опинився у стані емоційного вибуху через те що, інший учень втрутився до його творчої роботи. Як має зреагувати на це педагог?

- А. Підтримати його переживання, спонукати його до заспокоєння й разом обговорити ситуацію.
- Б. Переконати, що не варто так емоційно реагувати на це, бо робота має лише суб'єктивну цінність.
- В. Зробити зауваження учню, який втрутився до його роботи, присоромивши його.
- Г. Пройгнорувати цю ситуацію, зробивши вигляд, що нічого не сталося.

Ситуація 6.

Під час уроку один із педагогічно занедбаних учнів вжив ненормативну лексику. Як має зреагувати на це педагог?

- А. Висловити своє обурення щодо такої комунікативної поведінки.
- Б. Провести з учнями бесіду про історію ненормативної лексики й наголосити на те, що її вживають росіяни.
- В. Зробити вигляд, що ніхто не почув лихослів'я.
- Г. Вигнати учня з класу, і сказати, щоб наступного дня на заняття не приходив без батьків.

Ситуація 7.

На уроці один з учнів проігнорував вказівки вчителя, зробив усе по-своєму, не виправляє допущених помилок. Якою має бути поведінка вчителя щодо нього?

- А. З'ясувати мотиви його впертості і застосувати звичні адміністративні заходи, не втрачаючи часу на розмову з ним.
- Б. Намагатися переконати його, налаштувати толерантний діловий контакт.
- В. Спробувати вплинути на нього через актив класу та авторитетних учнів.
- Г. Поміркувати, чи не є це наслідком якихось педагогічних помилок, і з'ясувати у чому правий чи не правий цей учень.

Ситуація 8.

Вам довелося почути дискусію між педагогами щодо ефективності навчання в інклюзивному класі. Який із наведених аргументів слід обрати?

- А. «Щоб учень успішно працював на уроці, необхідно підходити до нього індивідуально, урахувавши його характер і темперамент, нахили і здібності, поважати його особистість».

Б. «Усе це дрібниці. Головне домогтися, щоб учень все вчасно і якісно виконував, те що йому доручено».

В. «Успіхів у навчанні можна досягнути у тому випадку, якщо учні довіряють учителю, поважають його».

Г. «Найкращі стимули у навчанні – це чіткі вказівки і вимоги педагога, поєднані з об'єктивною оцінкою праці учня».

Ситуація 9.

Один із учнів розчарувався своїми навчальними успіхами і звернувся до педагога з питанням чи вдасться йому навестати втрачене. Що педагог має йому відповісти?

А. Висловити аргументовані сумніви, наголосивши на його особистісних недоліках.

Б. Наголосити на його потенційних здібностях, уселивши надію на успіх.

В. Запропонувати разом обговорити причини неуспішності та шляхи досягнення успіхів у навчанні.

Г. Запропонувати після уроків додатково позайматися під керівництвом педагога.

Ситуація 10.

Один із учнів з особливими освітніми потребами заявив педагогу, що той недолюблює його. Що педагог має йому сказати на це?

А. Запитати, у чому це виявляється?

Б. Переконати, що однаково любить усіх дітей у класі.

В. Аргументувати, чому саме недолюблює.

Г. Сказати, що йому не подобається його заява.

Ситуація 11.

Один із обдарованих учнів повідомив педагогу, що не має бажання працювати у парі з учнем із інтелектуальними труднощами. Як педагог має зреагувати на це?

А. Пояснити, що це дуже важливо учневі із інтелектуальними труднощами для успішності його навчання працювати разом.

Б. З'ясувати із ким би з учнів, які мають особливі освітні потреби, він хоче працювати разом і задовольнити це бажання.

В. Наголосити на позитивних особистісних якостях учня із учневі із інтелектуальними труднощами і попросити не покидати його наодинці з навчальними проблемами.

Г. Сказати, що відтепер він має працювати лише індивідуально.

Ситуація 12.

Під час навчальної гри учні інклюзивного класу посварилися за те, щоб отримати бажану роль. Як усунути цей конфлікт?

А. Примусово надати кожному учневі ролі.

Б. Організувати міні-кастинг на краще виконання ролей.

В. Припинити гру і продовжити навчання у традиційний спосіб.

Г. Вибірково переконати учнів, що вони не здатні якісно

виконати бажану роль.

Оцінка результатів тестування

Вибір педагогом того чи іншого із запропонованих варіантів реагування на педагогічну ситуацію оцінюється в балах згідно з ключем, поданого у таблиці.

Праворуч по горизонталі цієї таблиці вказано порядкові номери педагогічної ситуації, а ліворуч по вертикалі – маркування літерами варіантів реагування на ці ситуації. У комірках розташовано відповідні оцінки.

Ключ оцінки тестових завдань

Коефіцієнт навичок використання конструктивних способів розв'язання педагогічних

ситуацій в умовах інклюзивного навчання визначається за набраною педагогами сумою балів, поділеної на **12**. Максимальна сума балів – 60; мінімальна – 12.

Варіанти	№ з п. ситуації											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	2	2	4	5	5	3	1	5	1	4	3	2
Б	5	1	5	2	4	5	4	1	5	5	4	5
В	1	5	1	3	2	2	3	4	4	1	5	3
Г	4	3	2	1	1	1	5	2	3	2	1	1

Якщо коефіцієнт коливається у межах

від 1,0 до 1,7, то властивий жорсткий насильницький спосіб розв'язання складних ситуацій у класі;

від 1,8 до 3,3 – авторитарний;

від 3,4 до 5,0 – толерантний та гуманний з індивідуальним підходом.

Додаток Д

**Самооцінка реактивності на типові стресові ситуації
в інклюзивному класі (модифіковано за І. Демченко)**

Шановний педагогу, будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри реактивності (3, 2, 1) у кожному із запитань тесту щодо стресу, дистресу та евстресу, який може бути в інклюзивному класі.

Тест реактивності на стрес				
№	Чи виведе Вас із рівноваги:	Дуже	Не надто	Ні
1.	Галас дітей у класі?	3	2	1
2.	Насмішка учнів над дітьми з труднощами в розвитку?	3	2	1
3.	Учень, який зовсім не розуміє пояснень учителя?	3	2	1
4.	Учень, який хизуються своїми успіхами?	3	2	1
5.	Батько, який висловлює претензії до вчителя?	3	2	1
6.	Учень, який порушує дисципліну у класі?	3	2	1
7.	Втручання до роботи некомпетентних осіб?	3	2	1
8.	Неохайно одягнений учень?	3	2	1
9.	Дитина, яка весь час скаржиться?	3	2	1
10.	Учень із агресивним нападом?	3	2	1
Тест реактивності на дистрес				
№	Чи впадете Ви у відчай, якщо учень:	Дуже	Не надто	Ні
1.	Втратить свідомість?	3	2	1
2.	Захлинається під час спілкування?	3	2	1
3.	Не може виконати будь-якого доручення?	3	2	1
4.	Поінформує про свій тяжкий діагноз хвороби?	3	2	1
5.	Упаде і травмується?	3	2	1
6.	Заподіє тілесні ушкодження іншій дитині?	3	2	1
7.	Повідомить про смерть улюбленої тварини?	3	2	1

8.	Признається, що вдома батьки знущалися над ним?	3	2	1
9.	Скаже, що дуже голодний?	3	2	1
10.	Засне від втоми?	3	2	1
Реактивність на евстрес				
№	Чи позитивно Ви відгукнетесь, якщо учень:	Дуже	Не надто	Ні
1.	Зробить комплімент про Ваш зовнішній вигляд?	3	2	1
2.	Повідомить, що він захопився Вашими ідеями?	3	2	1
3.	Скаже, що любить Вас більше, ніж рідну маму?	3	2	1
4.	Виявить особливі симпатії до учня з вадами в розвитку?	3	2	1
5.	Надміру допомагатиме учням із вадами в розвитку?	3	2	1
6.	Буде надто креативно розв'язувати завдання?	3	2	1
7.	Надаватиме перевагу своїм захопленням?	3	2	1
8.	Надаватиме перевагу чужим захопленням?	3	2	1
9.	Надто демонструватиме свої інтелектуальні здібності перед інклюзивним класом?	3	2	1
10.	Надто демонструватиме свої художні здібності перед інклюзивним класом?	3	2	1

Оброблення результатів тестування

Підрахуйте, будь ласка, кількість фактично набраних балів та поділіть їх на максимально можливу кількість балів (90). Наприклад,

$84 : 90 = 0,93$. Якщо Ви відчуваєте, що Ваша самооцінка дещо завищена, то фактично набрану суму балів зменште на 6 балів, і, навпаки, якщо занижена, додайте до неї ще 6 балів. Наприклад: $84 - 6 = 78 : 90 = 0,86$; $84 + 6 = 90 : 90 = 1,0$.

Якщо коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,33 до 0,55, то реактивність на типові стресові ситуації у майбутній інклюзивній діяльності слабка; від 0,56 до 0,77 – нормальна; від 0,78 до 1,0 – надмірна.

ТЕСТ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ EQ Н. Холла

Методика призначена для виявлення здатності особистості розуміти стани, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- *шкала 1* - Емоційна обізнаність;
- *шкала 2* - Управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна ригідність);
- *шкала 3* - Самомотивація та довільне управління своїми емоціями;
- *шкала 4* - Емпатія;
- *шкала 5* - Розпізнавання емоцій інших людей та вміння впливати на емоційний стан інших.

Інструкція.

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашого ступеня згоди з ним:

повністю не згоден (-3 бали);

в основному не згоден (-2 бали);

переважно не згоден (-1 бал);

частково згоден (+1 бал);

в основному згоден (+2 бали);

повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск від інших.
4. Я здатний спостерігати зміни своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки "гарної форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на потреби інших людей.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

14 і більше - високий;

8-13 - середній;

7 і менше - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками:

70 і більше - високий;

40-69 - середній;

39 і менше - низький.

**ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Кафедра педагогіки і психології

СХВАЛЕНО

вченою радою ВІППО
протокол №_3_ від 16.03.2023 р.

**Програма спецкурсу
«Інклюзивна компетентність
педагога Нової української школи»**

Укладач:

Провальна Неоніла Олегівна
методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ВІППО,
ст. викладач кафедри педагогіки та психології

Луцьк 2023

Пояснювальна записка

Інклюзивна освіта продовжує бути одним із провідних напрямків реформування освіти в Україні в дискурсі реалізації концепції «Нова українська школа».

Освітня програма спецкурсу розроблена з врахуванням Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі» (Наказ МОНУ №1310 від 18.10.2019 р.), Типової програми «Професійна діяльність асистентів вчителів в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» (Наказ МОНУ №981 від 13.09.2021р.), а також Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (Наказ МОНУ №904 від 12.10.2022 р.).

Суттєві зміни в інклюзивній освіті на законодавчому рівні, представлені Постановою від 15 вересня 2021 р. № 957 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти", зобов'язують враховувати нові понятійні й технологічні підходи при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників ЗЗСО.

Актуальність розроблення освітньої програми спецкурсу полягає в необхідності підготовки педагогічних працівників початкової школи ЗЗСО до роботи в інклюзивному освітньому середовищі в контексті сучасного розуміння інклюзивної освіти та змін в українському законодавстві.

Мета спецкурсу полягає у формуванні компетентностей педагогічних працівників початкової школи закладів загальної середньої освіти, необхідних для ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі відповідно до існуючого нормативно-правового забезпечення.

Завдання програми спецкурсу:

– формувати загальні компетентності: світоглядну, громадянську, комунікативну, міжособистісну взаємодію, інформаційно-комунікаційну, креативну, аналітичну, самоосвітню;

– формувати фахові компетентності: організаційну, теоретико-методологічну, психолого-педагогічну, методичну, спеціально-педагогічну, спеціально-методичну, проектувальну, консультативну, компетентність у сфері інклюзивного навчання, деонтологічну;

– забезпечити набуття практичних навичок при формуванні фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Очікувані результати навчання:

Знання й розуміння:

- основних нормативних документів, які регламентують інклюзивну освіту понять: «особа з особливими потребами», «інклюзивне навчання»; «типи труднощів» та «рівні підтримки»;
- ролей і завдань усіх учасників команди психолого-педагогічного

- супроводу дитини з ООП;
- принципів побудови та планування індивідуальної освітньої траєкторії учня;
- здатність до визначення сильних сторін учня; принципів оцінювальної діяльності на основі цілей та критеріїв;
- основних педагогічних технологій педагогічної підтримки здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання;
- принципів універсального дизайну в навчанні та стратегій розумного пристосування;

Уміння:

- організовувати педагогічну діяльність на засадах сучасних підходів до інклюзивного навчання в НУШ;
- упроваджувати технології та методики особистісно орієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання й розвитку учнів;
- створювати безбар'єрне, безпечне, інклюзивне освітнє середовище;
- визначати сильні сторони учня;
- застосовувати принципи універсального дизайну в навчанні та стратегії розумного пристосування з метою забезпечення додаткових потреб учнів в освітньому процесі;

Диспозиції (цінності, ставлення):

- професійна мобільність та гнучкість;
- відданість ідеї щодо значущої участі в освітньому процесі усіх учнів, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами;
- просування демократичних цінностей (повага до багатоманітності, право вибору, формування спільноти, полікультурність).

Очікувані результати:

1. Знання нормативного забезпечення інклюзивної освіти в Україні.
2. Здатність застосовувати технології НУШ для педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами.
3. Уміння розробляти «Індивідуальну програму розвитку» для дитини з особливими освітніми потребами.
4. Готовність брати участь у створенні безпечного інклюзивного середовища.

Програмний матеріал спецкурсу «Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи» розраховано на 8 аудиторних годин та 4 години для самостійної роботи. Основні форми вивчення спецкурсу: лекції-дискусії, практичні заняття з використання інноваційних технік роботи з дорослими, самостійна робота слухачів. **Цільова аудиторія:** педагогічні працівники початкової школи ЗЗСО.

Навчально-тематичний план спецкурсу

№ з/п	Тема заняття	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота (якщо є)	Всього, год.
1.	Ключові аспекти інклюзивної освіти в умовах НУШ.	2			2
2.	Технології педагогічної підтримки здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання.		2		2
3.	Індивідуалізація освітньої траєкторії для дитини з ООП.		2		2
4.	Створення безпечного інклюзивного освітнього середовища.		2		2
	<i>Всього, год.</i>	2	6		8

**Анкета для виявлення ефективності спецкурсу
«Інклюзивна компетентність педагога Нової української школи»**

Шановні колеги!

Просимо відповісти на запропоновані запитання для удосконалення ефективності семінару-тренінгу. Анкета анонімна, прізвище вказувати не потрібно, результати будуть використовуватись в узагальненому вигляді.

Наперед вдячні за відверті відповіді!

- 1. Яке Ваше особисте ставлення до інклюзивних процесів в освіті?**
 - а) схвалюю
 - б) частково схвалюю
 - в) не схвалюю
 - 2. Чи поглибили Ви за час підвищення кваліфікації інклюзивну компетентність в цілому?**
 - а) так
 - б) ні
 - 3. Як Ви оцінюєте рівень науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації щодо питань інклюзивного компоненту?**
 - а) високий
 - б) середній
 - в) низький
 - 4. З яких питань інклюзивної освіти Ви хотіли б отримати більшу науково-методичну підтримку?**
-
- 5. Чи потребуєте системного підвищення обізнаності щодо змін законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти?**
 - а) так
 - б) наскільки так настільки ні
 - в) ні
 - 6. Чи достатньо Ви орієнтовані та поінформовані щодо ресурсів створення інклюзивного середовища?**
 - а) так
 - б) наскільки так настільки ні
 - в) ні
 - 7. Чи удосконалили Ви вміння щодо використання висновку ІРЦ для створення індивідуальної програми розвитку дитини з ООП?**
 - а) так
 - б) наскільки так настільки ні
 - в) ні
 - 8. Чи маєте Ви достатні навички педагогічної підтримки дітей з ООП в освітньому процесі?**
 - а) так

б) наскільки так настільки ні

в) ні

9. Чи вдасться Вам налагоджувати ефективну взаємодію з дітьми з ООП?

а) так

б) наскільки так настільки ні

в) ні

10. Чи ґрунтується психологічна готовність педагога до роботи з дітьми з ООП на особистісних ресурсах?

а) так

б) наскільки так настільки ні

в) ні

11. Чи вимагає професійна готовність до роботи в інклюзивному середовищі знань про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП?

а) так

б) наскільки так настільки ні

в) ні

12. Які теми щодо інклюзивного навчання є для Вас найбільш актуальними?

13. Що на Вашу думку є найбільшим бар'єром для ефективного інклюзивного навчання? _____

14. Які чинники найбільше утруднюють ефективність Вашої професійної діяльності _____ в _____ інклюзивному середовищі? _____

15. Які аспекти інклюзивної освіти залишилися для Вас не розкритими?

Додаток М

Технологія позитивного поведінкового керівництва (ППК)

Виклики у роботі з дітьми з ООП можуть з'являтися і важливо бути готовими їх вирішувати з користю для усіх дітей.

Важливі постулати:

- За допомогою позитивного поведінкового керівництва (ППК) педагоги можуть створити середовище для підвищення імовірності того, що учні навчатимуться та добре поводитимуть себе
- Дана модель ППК наукового обґрунтована та широко розповсюджена по цілому світі
- Учні засвоюють кращі форми поведінки тоді, коли їх цьому безпосередньо навчають, і коли вони отримують позитивні відгуки
- Вся справа в СЕРЕДОВИЩІ та МОТИВАЦІЇ
- ОДНЕ ЛИШЕ ПОКАРАННЯ НЕ ДІЄ! Карання проблемної поведінки без впровадження ППК) веде до збільшення кількості проблемних випадків:
 - Агресії
 - Вандалізму
 - Прогулів
 - Незавершеної середньої освіти

Впровадження позитивного поведінкового керівництва сприяє:

- ✓ Підвищення навчальної успішності учнів
- ✓ Підвищення рівня безпеки
- ✓ Зменшення випадків проблемної поведінки
- ✓ Формуванню позитивної шкільної культури

Роль попередників (підготовчий етап введення ППК)

- У класі визначаються невелику кількість (від 3 до 5) позитивно і чітко сформульованих очікувань або правил для учнів
- Учнів прямо навчають очікуваних форм поведінки
- Учнів регулярно винагороджують за очікувані форми поведінки
- Проблемна поведінка (що не відповідає очікуваній) має чітке визначення
- Важливість візуальних підказок та письмових нагадувань
- Важливість співпраці усіх членів команди (вчителі, адміністрація, учень, батьки, помічники)

Приклади бажаної поведінки учнів**ПРИМІЩЕННЯ КЛАСУ / УРОК:**

- ✓ Приходять/підключають гаджети вчасно
- ✓ Сидять на своєму місці / мають включені камери
- ✓ Готуються до уроку ще до його початку
- ✓ Уважно виконують класні завдання
- ✓ Беруть активну участь у виконанні завдань
- ✓ Співпрацюють з вчителями та однокласниками

- ✓ Шанобливо ставляться до речей інших людей
- ✓ Виконують домашні завдання ...

КОРИДОР

- ✓ Використовують правильну гучність голосу і нормативне мовлення
- ✓ Вчасно повертаються з перерви
- ✓ Встигають зробити гігієнічні процедури чи інші завдання в часі перерви
- ✓ Слідкують за чистотою в місцях свого перебування
- ✓ Повідомляють вчителів про неприйнятну поведінку свою чи інших
- ✓ Шанобливо ставляться один до одного ...

ЇДАЛЬНЯ

- ✓ Спокійно очікують своєї черги
- ✓ Їдять правильно
- ✓ Поважають особистий простір інших
- ✓ Прибирають за собою та іншими (при потребі)
- ✓ Вчасно завершують сніданок/обід
- ✓ Беруть участь у спільних трапезах ...

ВБИРАЛЬНІ / ТУАЛЕТИ

- ✓ Підтримують чистоту та бережно ставляться до обладнання
- ✓ Вчасно повертаються до попередніх місць перебування
- ✓ Поважають простір інших людей
- ✓ Повідомляють про будь-які проблеми дорослому ...

ПОДВІР'Я

- ✓ Перебувають на подвір'ї протягом спеціально відведеного часу і у визначених місцях
- ✓ Долучаються до спільних занять
- ✓ Співпрацюють з вчителями та однокласниками
- ✓ Шанобливо ставляться до речей інших людей та до обладнання
- ✓ Повідомляють про будь-які проблеми дорослому

Приклади небажаної поведінки учнів

НЕЗАГРОЗЛИВА ДЛЯ БЕЗПЕКИ ІНШИХ

- ✓ Невчасно приходять на урок
- ✓ Невчасно виконують завдання
- ✓ Залишають без дозволу свої місця
- ✓ Залишають за собою сміття

ЗАГРОЗЛИВА ДЛЯ БЕЗПЕКИ ІНШИХ

- ✓ Бійки, знущання
- ✓ Вандалізм, нищення речей
- ✓ Приниження, образливі слова

Роль наслідків

- ✓ Наслідки є різних видів: винагороди (мають іти в першу чергу) і штрафи

- ✓ Справедливі, негайні, значущі, послідовні, різноманітні, часті, з повагою
- ✓ Для цілого класу або індивідуальні (при потребі)
- ✓ Акцент на співпраці і взаємодопомозі, а не на конкуренції

Різновиди заохочень

ПОЗИТИВНА УВАГА, ПОХВАЛА

- Усна/письмова похвала
- Жест заохочення
- Накопичувальна система жетонів

ВИНАГОРОДИ

- Привілеї (наприклад, швидший доступ до чогось, менший обсяг завдання, додаткові бали)
- Нематеріальні цінності (наприклад, спільна прогулянка, участь у вечірці, зміна фону на екрані)
- матеріальні цінності (наприклад, сюрпризи, домовлені заздалегідь речі)

Пам'ятка для ефективного впровадження ППК (позитивного поведінкового керівництва)

Починати із заохочення бажаної поведінку в класі. Чітко відслідковувати ефективні важелі впливу (попередники і наслідки). Бути послідовними, справедливими, відкритими, уважними до успішних спроб учнів! Шукати нагоду впроваджувати ППК («вплітати» у всі активності учнів на уроці, перервах, виховних уроках) – **ВАЖЛИВОЮ Є ПРАКТИКА!**

Технологія класного менеджменту

Стратегію «Класний менеджмент» як інноваційний метод використовуємо задля позитивних перетворень в освітньому середовищі і впровадженні ефективного навчання в інклюзивному класі. Виявлено тісний взаємозв'язок між продуманими стратегіями КМ та успішністю навчання учнів класу в якому він застосовується.

- *Класний менеджмент* – це планування структурованого, цікавого і привабливого розвивального середовища класу для досягнення навчально-виховних цілей.

- Ключовий компонент ефективного освітнього середовища, за стратегією КМ – його продуманість та упорядкованість. Забезпечення структурованого освітнього середовища в класі дає багато переваг для вчителя та учнів. Це відчуття безпеки, чіткість та зрозумілість поведінки у відповідності до певних зон та правил, передбачуваність діяльності, що так важливо у першу чергу для дітей з особливими освітніми потребами.

- Стратегії класного менеджменту – це інструмент, який педагоги можуть застосовувати для управління ситуацією в класі, що сприяє ефективності навчально-виховного процесу, а також становленню продуктивних партнерських стосунків між вчителем та учнями.

- Встановлено, що для забезпечення успішного керування класом, необхідно відповідним чином використовувати в класі простір, розробляти і застосовувати правила для всіх учнів класу, створювати позитивну атмосферу між всіма учасниками освітнього процесу.

Стратегії (інструменти) класного менеджменту:

- 1) структурованість, що охоплює: простір класу, час і види діяльності;
- 2) візуальна підтримка;
- 3) особливий акцент на соціальний розвиток;
- 4) способи комунікації (наприклад, наявність додаткових пристосувань або розробок);
- 5) генералізація знань (перенесення навичок у інші умови, контексти);
- 6) методи сенсорної інтеграції ;
- 7) збирання даних (моніторинг).

Додаток О

Деталізація технології скафолдинг

На курсах підвищення кваліфікації технологію *скафолдингу* подаємо через *рольову гру* «Як займатися з дитиною з ООП?» з метою навчити її сортувати схожі об'ємні предмети. Потрібні 2 контейнери і об'ємні предмети контрастної форми (каштани і шишки). Інструктуємо педагогів, формулюючи *проблемне* завдання: «Першокласник Данило з інтелектуальними труднощами, 4-тий рівень підтримки, носить окуляри. Ваше завдання: навчити Данила сортувати каштани і шишки, використовуючи *різні види й міри допомоги (підказок)*». Того педагога, хто грає роль Данила, в коридорі налаштуємо «не розуміти і не виконувати вербальні інструкції й повільно робити неправильні спроби».

Даємо педагогам можливість здійснити кілька рольових проб. Зазвичай вони відразу після того як бачать, що Данило не розуміє вказівний жест педагога, хочуть надати максимальну фізичну допомогу – виконати сортування «руками дитини». Зупиняємо процес і модеруємо *брейнстормінг (мозговий штурм)* довкола запитання: «Чи є інші способи допомогти Данилові, перш ніж застосовувати прийом «рука в руці», що є максимальною підказкою?» Записуємо всі варіанти допомоги (підказок), які генерують педагоги без оцінювання.

Наступний етап – *групова дискусія* і спільне генерування й рангування можливих варіантів підказок у напрямку «від неявної допомоги до максимальної»: 1) пильним поглядом дивиться на потрібний контейнер (підказка поглядом); 2) ставати біля того боку тіла дитини, з якого знаходиться потрібний контейнер (позиційна підказка); 3) показати вказівним жестом контейнер (жестова підказка); 4) торкнутися плеча тієї руки, зі сторони якої знаходиться потрібний контейнер (мінімальна фізична підказка); 5) плавно штовхнути лікоть руки у потрібну сторону (фізична підказка); 6) взяти руку за кисть і штовхнути її у сторону потрібного контейнера (суттєва фізична підказка); 7) надати максимальну допомогу через прийом «рука в руці».

Для педагогічних працівників зазвичай є відкриттям, що можливими є аж сім етапів надавання допомоги (підказок) для дитини з ООП, а не два-три як це відбувається в практиці. На матеріалі цієї ж рольової гри ми обговорюємо особливий темп взаємодії з дитиною з ООП (додатковий час на сприймання і реакцію), *метод безпомилкового навчання* (не давати помилитися, щоб не зафіксувалась помилкова дія), а також тонкощі інструктивних вказівок.

До прикладу, у цій взаємодії педагог має дати вказівку у такий спосіб. Говоримо і показуємо одночасно: «Сюди – каштан (кладемо каштан у контейнер), сюди – шишку (кладемо шишку в інший контейнер). Показуємо дитині наступний предмет: «А цей куди?». Важливо, що не потрібно називати предмет, що пред'являємо дитині для сортування, тому що розрізнення об'ємних предметів – це робота зорового аналізатора (навички візуального орієнтування є первинними інтелектуальними діями).

Проте, якщо дитина погано розуміє мовлення, то називання предмету під час розрізнення і сортування допомагає дитині оволодіти пасивним словником. Продовжуємо модерувати *групову дискусію*: «Чи можемо ми врахувати те, що Данило носить окуляри? Яким чином?» – дати торкнутися предметів ще на етапі постановки завдання, а також потім – під час пред'явлення кожного предмету. Для контролю правильності виконання у дитини зі зниженим зором потрібно вмикати дотик (елемент *мультисенсорного підходу*).

Після рольової гри знайомимо педагогічних працівників глибше з технологією *скаффолдинг* через роз'яснення, що кожен раз при виконанні завдань дитиною перевіряємо чи ЗАРАЗ можна зменшити міру допомоги, адже кожне завдання має «тягнути» за собою розвиток. Групова дискусія продовжується: «Як ми можемо ускладнити завдання для сортування? – урізноманітнюємо об'єкти для сортування та їх форму. Актуальним є питання: «Навіщо цей спосіб заняття у школі, адже клас працює за конкретною програмою?»

Техніки навчання педагогів

Під час *тренінгу командної взаємодії* в контексті теми «Співучителювання в інклюзивному класі» та «Команда психолого-педагогічного супроводу» викривуємо такі техніки.

Вправа «Дзеркало комунікації»: учасники працюють у парах (вчитель-вчитель або вчитель-асистент вчителя), один учасник ділиться своєю думкою або розповідає про певну професійну ситуацію (кейс) в інклюзивному класі, що викликала емоційну напругу. Партнер має точно передати зміст почутого, використовуючи техніки активного слухання («Чи правильно я розумію, що...?»), а також дати зворотний зв'язок щодо емоційного стану співрозмовника. Після цього учасники міняються ролями. Рефлексія групи здійснювалась за питанням: Що заважало зрозуміти партнера? Як можна покращити комунікацію? Ця вправа допомагає розвивати рефлексію та усвідомлення власного стилю спілкування

Метод «Квадратний діалог»: педагогічні працівники виявляють та усвідомлюють вольові механізми у професійному спілкуванні, де чотири учасники розігрують діалог, кожен із яких отримує свою роль:

Учитель – ініціатор діалогу (має донести ідею, щодо переваг інклюзивного навчання переконати в її доцільності). Асистент вчителя – підтримує або ставить уточнюючі запитання. Критик – навмисне шукає слабкі місця у пропозиції, висловлює сумніви. Медіатор – допомагає сторонам знайти компроміс. У процесі такої гри формується навичка рефлексувати як впливає роль на поведінку і кому в яких ролях комфортніше перебувати.

Метод «Кейс з трьома варіантами»: педагогам дають кейс з інклюзивного навчання (наприклад, «Учень з аутизмом не контактує з класом, вчитель уважає, що йому краще вчитися вдома на педагогічному патронажі»). Кожен учасник має запропонувати три різні варіанти вирішення проблеми: від імені педагога, від імені методиста ресурсного центру з позиції організації супроводу та від імені професіонала приватної практики з урахуванням індивідуального підходу. У результаті педагоги аналізують більш ефективний підхід і ресурс різних позицій.

Вправа «Горизонтальна взаємодія»: педагоги пишуть на картках одну проблему або виклик у роботі інклюзивного класу. Картки передаються іншому учаснику, який має відповісти на проблему, виходячи зі своєї професійної позиції (вчитель, асистент вчителя методист). Відповіді обговорюються в групі щодо найбільш ефективних рішень.

**Тренінг резилієнтності для педагогів інклюзивних класів
початкової школи**

МОДЕЛЬ "КОЛЕСО СТІЙКОСТІ"



ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ – вміння проходити крізь життєві випробування, зберігаючи, відновлюючи та плекаючи при цьому своє психічне здоров'я, особисту цілісність, соціальні зв'язки, **ЗРОСТАННЯ**.

Психологічна СТІЙКІСТЬ – здатність залишатися **ЛЮДИНОЮ** в нелюдських умовах. Торкнемося практичних умінь і технік плекання навичок психологічної **СТІЙКОСТІ**.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ:

1. ЦІННОСТІ
2. Ефективні дії
3. Корисне мислення
4. Управління емоціями
5. СТОСУНКИ

1. ЦІННОСТІ

Педагоги зустрічаються зі своїми цінностями. Засвоюють ідею, що **ЦІННОСТІ** – це те, як ми хочемо **БУТИ**, а не те, що ми хочемо мати. Що тільки контакт зі своїми цінностями може «витягнути нас з емоційної ями»: цінності треба ставити попереду і бути вірними їм. Та спочатку з ними варто зустрітись.

Вправа «Зустріч зі своїми цінностями» через занурення у питання: «Яке життя ви хотіли би прожити? Якою людиною ви хотіли б бути – в різних контекстах і сферах життя?»

Вправа «Коло стійкості» -- робота зі страхами через символи й свідомий вибір цінності «бути стійким» завдяки роздумуванню за аналогією й візуалізацією (коло, намальоване штрихпунктиром, символізує нестійку особистість, яка чогось боїться, коло, що намальоване суцільною лінією, символізує людину, яка вирішила: що б не трапилося у моєму житті я твердо знаю, що впораюся!)

2. Ефективні дії

Техніка вирішення проблем: педагоги вчаться вирішувати проблему за алгоритмом з допомогою бланку: 1) визначити проблему; записати якомога більше варіантів вирішення; 3) вибрати найреалістичніший варіант до втілення; 4) виконати заплановане; 5) цінити, що було корисне. *Групова дискусія щодо, наче банального алгоритму.*

Техніка поведінкової активації: прицільне планування активностей, які покращують настрій, регулярні відпочинки поза домом. *Брейнстормінг, групова дискусія, медитативна хвилинка.*

Тілесна техніка «Морська зірка»: глибокий вдих і активне потягування руками й ногами в сторони, наче морська зірка, на видиху.

3. Корисне мислення

Когнітивні техніки

Виявлення думок: «Про що ви зараз думаєте? Що змушує вас хвилюватись/ сумувати/ злитись? Що ви думаєте, коли переживаєте/ сумуєте/ злитесь? Що найгірше може трапитися?»

Тестування думок: «Які докази підтримують цю думку? Які докази спростовують цю думку?»

Дистанціювання від депресивного накручування: некорисна думка пишеться на листку паперу і проводяться маніпуляції «ближче – дальше» з рефлексією.

4. Управління емоціями

Відволікання: техніка «світлофор»: зупинись, подумай (з'єднайся з цінностями), -- дій.

Практики майндфулнесу: усвідомлений момент, вміння бути тут і тепер.

SMART технологія постановка цілей для дитини з ООП

Найголовніша умова успішного психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі освіти – узгоджена робота команди супроводу, яка розробляє для неї Індивідуальну програму розвитку (ІПР), покроково її виконує і відслідковує досягнення актуальних для дитини цілей та очікуваних результаті

Розроблення актуальних для дитини цілей та очікуваних результатів (12-й розділ індивідуальної програми розвитку (ІПР)) має спиратися на принципи цілепокладання **SMART** (аббревіатура від англ.). Відтак, цілі мають бути сформульовані із врахуванням наступних критеріїв:

Specific – конкретні;

Measurable – вимірювані;

Achievable – досяжні;

Result-oriented – значущі, орієнтовані на результат,

Time-related – визначені у часі.

Допомагає прописувати цілі й очікувані результати (12-ий розділ бланку ІПР)

Формула формулювання конкретний й досяжних очікуваних результатів.

Структура «очікуваного результату» має містити відповіді на питання:

- 1) В який термін буде досягнуто очікуваний результат?
- 2) Що конкретно буде робити учень?
- 3) В якій ситуації, в яких умовах дитина буде користуватись навичкою?
- 4) В якій кількості, з якою якістю дитина буде виконувати завдання?
- 5) З яким рівнем допомоги (епізодичною, частковою, повною)?

Приклад цілей та очікуваних результатів для ІПР (індивідуальної програми розвитку):

1. Ціль: До кінця першого півріччя, Іван, буде готуватися до уроків та прибирати за собою навчальні матеріали після уроків, за візуальним розкладом, самостійно, у 80% випадків.

Очікувані результати:

1.1 Наприкінці першого місяця, Іван буде готувати підручник, зошит, щоденник та пенал до кожного уроку

1.2 До кінця другого місяця Іван навчиться самостійно готувати приладдя до уроків образотворчого мистецтва

1.3 До кінця третього місяця Іван навчиться самостійно готувати приладдя до уроків трудового навчання.

2. Ціль: До кінця навчального року Сергій буде дотримуватись правил навчальної поведінки під час уроків:

Очікувані результати:

1.1. До кінця першого півріччя, Сергій буде сидіти за партою 20-25 хвилин (без спроби втекти з класу або лягти на підлогу);

1.2. До кінця першого півріччя, Сергій буде просити у вчителя дозволу вийти з класу або просити надати йому невелику перерву під час уроку;

1.3. До кінця навчального року, Сергій навчиться сидіти поруч з однокласником, дотримуючись дистанції (в межах своєї половини парти);

1.4. До кінця навчального року, Сергій навчиться під час уроку пошепки просити у однокласників канцелярське приладдя і не буде брати його без дозволу.

2. Ціль: До кінця першої чверті Дарина оволодіє навичками розрізнення, називання властивостей предметів; порівняння предметів за їхніми властивостями.

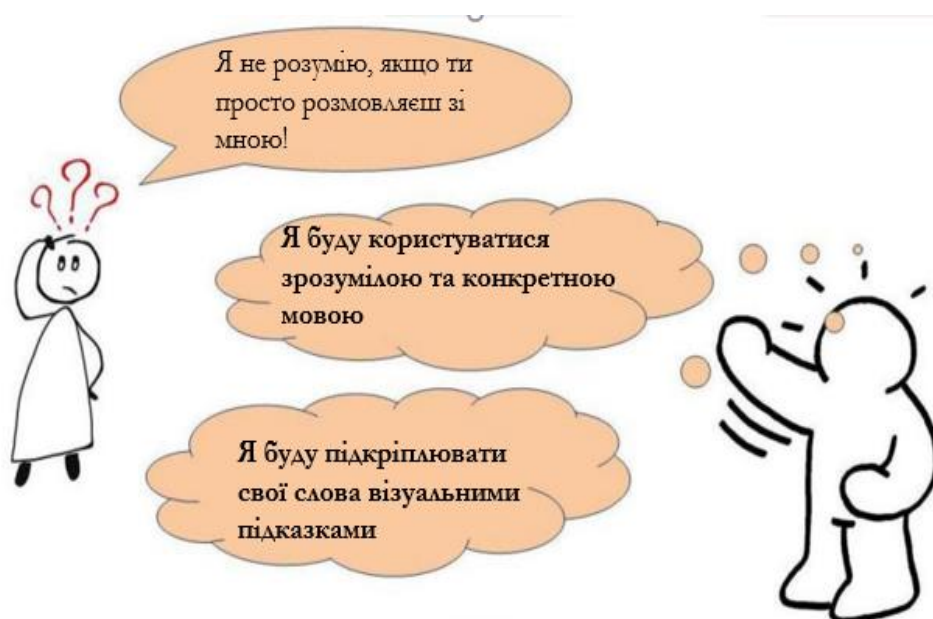
Очікувані результати:

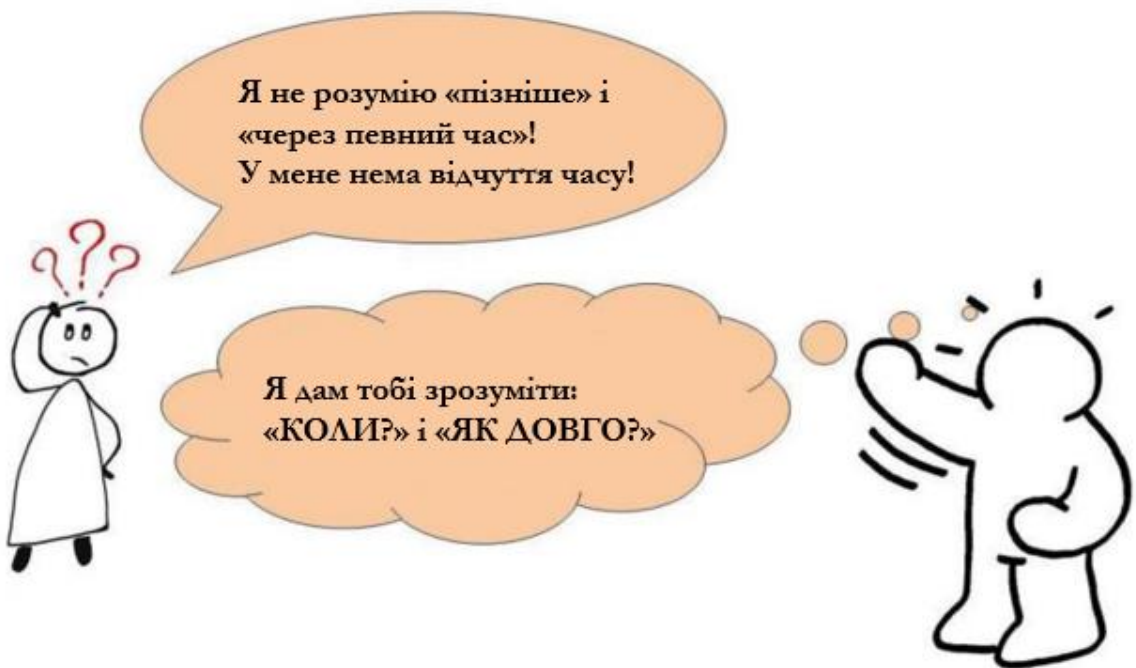
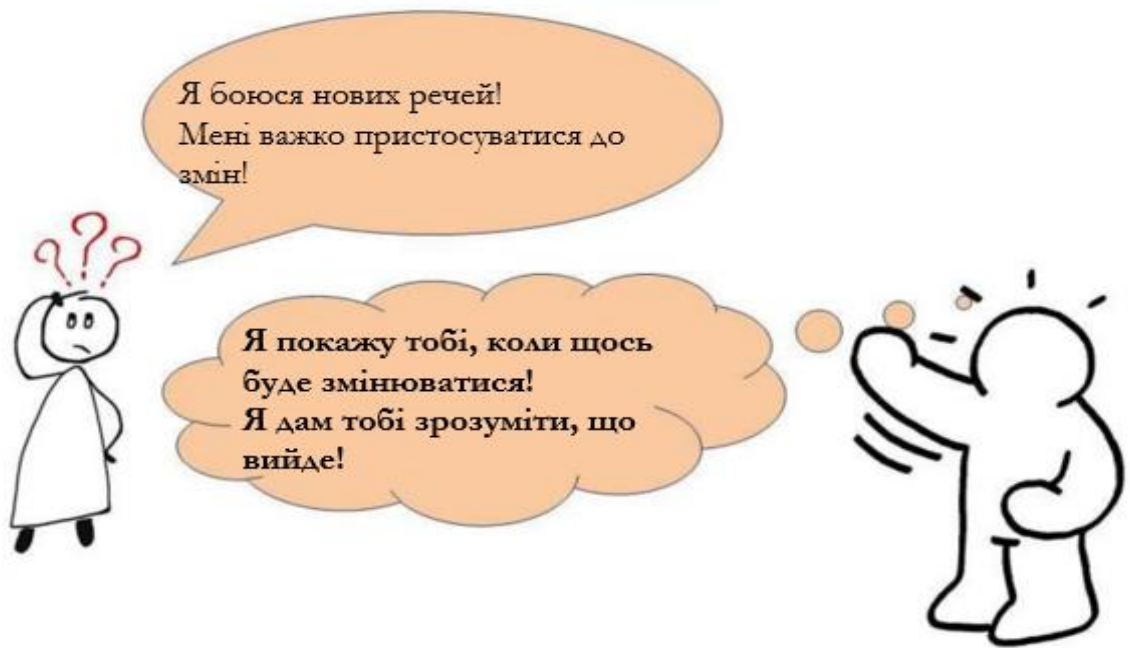
1.1. До кінця другого місяця Дарина буде розрізняти поняття «великий / маленький» (показувати або давати), на малюнках і предметах;

1.2. До кінця третього місяця Дарина буде розрізняти поняття «довгий / короткий» (показувати або давати), на малюнках і предметах;

1.3. До кінця першого півріччя Дарина буде називати властивість (ознаку предметів) відповідно до розміру («великий / маленький») або довжини («довгий / короткий»).

**Інфографіка для ілюстрації взаємодії з дитиною
зі соціоадаптаційними труднощами**







Поради педагогу

Будьте обережні з іронічними та двозначними твердженнями

Я буду слідувати за тим, що говорю!

Конкретні та прямі інструкції:
Впевнено висловіть, що ви очікуєте

Менше слів – коротші речення!

Робіть наголос на важливих словах



Мотивуюча притча «Тріщина в глечику»

Мета: цілеспрямоване застосування повчальної історії для формування толерантного ставлення до людського багатоманіття.

Час – 5 хвилин.

Інструкція: тренер зачитує притчу, а педагогічні працівники слухають, в кінці проходить обговорення.

У однієї жінки було два глечики, в яких вона носила воду на коромислі. В одному глечику була тріщина, а другий був бездоганним і вмщував повну порцію води. В кінці довгого шляху від річки до будинку жінки глечик з тріщиною завжди залишався заповненим наполовину.

Протягом двох років це відбувалося щодня: жінка завжди приносила додому тільки півтора глечика води. Бездоганний цілий глечик був дуже гордий своєю роботою, а бідний глечик з тріщиною соромився своєї вади і був засмучений, що може робити тільки половину того, для чого був зроблений.

Через два роки, які здавалося переконали його в цілковитій непридатності, глечик звернувся до жінки. «Мені соромно через мою тріщину, з якої всю дорогу до твого дому завжди витікає вода». Жінка усміхнулася: «Ти помітив, що на твоєму боці доріжки ростуть квіти, а на іншому боці – ні? На твоєму боці доріжці я посіяла насіння квітів бо знала про твою ваду. Тому ти поливаєш їх щодня, коли ми йдемо додому. Два роки поспіль я могла зрізати ці чудові квіти і прикрашати ними стіл. Якби ти не був таким, яким ти є, то цієї краси не було б і вона не робила б честі нашому дому».

У кожного із нас є свої зовсім особливі дивацтва і недоліки. Але є особливості і тріщини, які роблять наше життя цікавим і гідним. Просто потрібно кожного сприймати таким, яким він є і бачити в ньому хороше.

Питання для обговорення:

- Які почуття у вас викликала прослухана притча?
- Яка її головна думка?
- Чи готові ви емоційно приймати, людей, які мають особливі потреби та вчити цього дітей?

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА**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 фахових наукових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз

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

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

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

5. Провальна, Н. О. (2024b). Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи: забезпечення інклюзивного освітнього середовища. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 80-85.

Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

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

Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Провальна, Н. О. (2022 а). *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 б). *Формування інклюзивної компетентності вчителя НУШ в умовах неперервної освіти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Імплементція Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи». Житомир.

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

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

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

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

19. Провальна, Н. О. (2024 к). *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 л). *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*. Відділ освіти Луцької РДА, психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

23. Войтович Н. О. (2015). *Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів*. 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*. 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*. Волинська обласна психолого-медико-педагогічна консультація. Луцьк: Іванюк В. П.

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

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

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

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

30. Провальна, Н. О. (2024 n). Стратегії соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: *освітня програма семінару-практикуму*. Луцьк: ВІППО, 9 с.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях, круглих столах різного рівня:

міжнародні – IX Міжнародний конгрес «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» (25-26 жовтня 2023 року, Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Ефективна взаємодія вчителя початкової школи з дітьми, які мають соціоадаптаційні труднощі в умовах воєнного часу» та публікація тез;

- II Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (15-17 травня 2024 року, Запоріжжя: Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Інклюзивна компетентність: створення ефективного освітнього середовища»;

- Міжнародна науково-практична конференція «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення» (17 травня 2024 року, Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти);

Форма участі: усна доповідь на тему «Інклюзивна компетентність: самооцінка педагогів початкової школи» та публікація тез;

- X Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу» (23-24 травня 2024 року, Луцьк: Луцький інститут розвитку людини «Україна»).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Інклюзивна компетентність педагога: робота з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають соціоадаптаційні труднощі» та публікація тез;

- Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (03 грудня 2024 року, Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Підготовка педагогічних працівників початкової школи до роботи з дітьми з розладом аутистичного спектра (РАС)»;

всеукраїнські – Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Імплементація Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи» (07 червня 2024 року, Житомир: Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Формування інклюзивної компетентності вчителя НУШ в умовах неперервної освіти» та публікація тез;

- Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Психолого-андрагогічний супровід педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища» (27 жовтня 2023 року, Миколаїв: Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Модель формування інклюзивної компетентності вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти» та публікація тез;

- Всеукраїнська інтернет-конференція «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ» (15 червня 2023 року, Луцьк: Волинський ІППО).

Форма участі: усна доповідь на тему «Здатність учителя до педагогічної підтримки дітей з ООП» та публікація тез;

- Всеукраїнська інтернет-конференція «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика» (18 квітня 2024 року, Луцьк: Волинський ІППО).

Форма участі: усна доповідь на тему «Розвиток інклюзивної компетентності педагогів НУШ в умовах неперервної освіти»;

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження» (27 травня 2024 року, Луцьк: Волинський ІППО).

Форма участі: усна доповідь на тему «Інклюзивна компетентність керівника закладу освіти» та публікація тез;

- Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу» (25-26 квітня 2024 року, Кропивницький: Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Здатність до педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами як аспект інклюзивної компетентності педагога» та публікація тез;

регіональні – XII науково-практична інтернет-конференція «Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному освітньому процесі» (29 листопада 2022 року, Луцьк: Волинський ІППО).

Форма участі: усна доповідь на тему «Педагогічна підтримка дітей, які мають розлад аутистичного спектру (РАС) як складова інклюзивної компетентності педагога» та публікація тез;

- Науково-практична конференція «Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти» (22 лютого 2024 року, Дніпро: КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Здатність до педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами як аспект інклюзивної компетентності педагогічного працівника НУШ» та публікація тез;

- Регіональна науково-практична інтернет-конференція «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки» (07 червня 2024 року, Житомир: Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради).

Форма участі: дистанційна, доповідь на тему «Стратегії роботи педагогів початкової школи з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають труднощі поведінки» та публікація тез.

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
 вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43006 тел./факс (0332) 24-22-35
 E-mail vipro@vipro.org.ua ЄДРПОУ 02139699

15.11.2024 № 500a/02-13

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Провальної Неоніли Олегівни** на тему «Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукового дослідження Н. О. Провальної «Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти» впроваджувалися в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти під час апробації навчально-методичного забезпечення для формування й розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи, а саме: «Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів. Методичні рекомендації», навчально-методичний посібник «Інклюзивна компетентність педагога початкової школи», «Путівник з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами», «Помічник з інклюзивного навчання. Педагогам і батькам для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку».

У процесі впровадження результатів експериментального дослідження актуалізовано найбільш проблемні питання інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи – ефективна взаємодія з дітьми зі соціоадаптаційними труднощами, а також структурно-компонентна характеристика феномену «інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи».

Актуальність дослідження та його практичне значення відповідають вимогам часу та запитам неперервної педагогічної освіти та заслуговують на подальше застосування у практиці роботи закладів вищої та післядипломної освіти.

Директор



Петро ОЛЕШКО



Чернігівська обласна рада
Управління освіти і науки
Чернігівської обласної державної адміністрації

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО**
вул. Слобідська, 83, м. Чернігів, 14021, тел. (0462) 653-988,
e-mail: choippo.cg@gmail.com, сайт: choippo.edu.ua, код ЄДРПОУ 02139222

03.12.2024 № 21/01-13/1545 на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Провальної Неоніли Олегівни на тему «Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського здійснювалося впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Провальної Неоніли Олегівни з теми «Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти».

Науково-дослідницькою роботою була передбачена апробація матеріалів навчально-методичного посібника «Інклюзивна компетентність педагога початкової школи», «Путівника з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами», а також психолого-педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти: стимулювання мотивації педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі через залученість до мотивуючого професійного середовища; розбудова мотивуючого професійного середовища через регулярне проведення регіональних заходів із залученням різнопрофільних фахівців; оновлення змісту освітніх програм курсів підвищення кваліфікації з урахуванням новітніх положень інклюзивного навчання, поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання з фокусом на практичне застосування знань; розвиток емоційного та соціального інтелекту педагогічних працівників початкової школи; стимулювання рефлексивних механізмів педагогічного спілкування.

Аналіз результатів дисертаційного дослідження Н. О. Провальної засвідчує дієвість проведених науково-методичних заходів та підтверджує їх теоретичну й практичну значущість.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор



Анатолій ЗАЛІСЬКИЙ



Департамент освіти і науки
Сумської обласної державної адміністрації
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
(КЗ СОШПО)

вул. Миколи Сумцова, 5, м. Суми, 40007, тел. /факс: (0542) 33-40-67
e-mail: osvita.soippo@sm.gov.ua, web: soippo.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02139771

06.12.2024 № 456/01-16

На № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Провальної Неоніли Олегівни
на тему «Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника
початкової школи в умовах неперервної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» здійснювалось впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Н. О. Провальної. Сьогоднішні реалії потребують реалізації інклюзивних цінностей Нової української школи та професійного стандарту вчителя, що передбачають формування й розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників, яка дозволяє організувати якісний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

До результатів реалізації дисертаційної роботи віднесено розроблені авторкою навчально-методичні матеріали: «Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів. Методичні рекомендації», навчально-методичний посібник «Інклюзивна компетентність педагога початкової школи», «Путівник з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами», «Помічник з інклюзивного навчання. Педагогам і батькам для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку».

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані здобувачкою, отримали високу оцінку викладачів та слухачів курсів підвищення кваліфікації, які визначають їх теоретико-прикладну цінність, наукову новизну, практичну значущість для педагогів-практиків закладів загальної середньої освіти і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор СОШПО
доктор історичних наук,
професор



Юрій НІКІТІН



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. Волошина, 35, м. Ужгород, 88000 тел./факс: (03122) 61-42-75
web: <http://zakinppo.org.ua>, e-mail: info@zakinppo.org.ua, код ЄДРПОУ 02139723

02.12.2024 № 456/1

На _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Провальної Неоніли Олегівни** на тему «Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти здійснювалось впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Провальної Н.О.

В сучасних реаліях реформування системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників (вчителів й асистентів вчителів) початкової школи, оскільки повноцінне формування їх професіоналізму можливе тільки в контексті гуманістичної освіти, основою якої є ставлення до кожної людини як до неповторної особистості, що вільно розвивається відносно своїх можливостей. Тому, особливістю науково-дослідницької роботи Провальної Н.О. було впровадження в освітній процес методичних рекомендацій «Інклюзивне навчання: окремі аспекти діяльності педагогів», «Путівника з інклюзивного навчання. Вчителям та асистентам вчителів початкової школи для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами».

У практику роботи Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти впроваджено діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти.

Викладацький колектив відзначив актуальність і своєчасність зазначеної теми, її технологічність, практико орієнтованість в умовах трансформаційних змін в освітньому процесі сучасних шкіл. Аналіз результатів дисертаційного дослідження Н. О. Провальної засвідчує дієвість проведених науково-методичних заходів та підтверджує їх теоретичну й практичну значущість.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Директор інституту



Ярослав СИВОХОП