

УДК (з реєстраційної картки НДР)
316.37, 376.091.12-057.86
№ держреєстрації (з реєстраційної картки НДР)
0121U112869

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Університет Грінченка)

04053, Україна, м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2;
тел. (044) 272-19-02, e-mail: kubg@kubg.edu.ua

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. ректора Київського столичного
університету імені Бориса Грінченка
Олександр ТУРУНЦЕВ
_____ 2026 р.



ЗВІТ
ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ

ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Керівник науково-дослідної роботи
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,
доктор педагогічних наук, професор



Олена МАРТИНЧУК

Рукопис закінчено 15 червня 2026 р.

Результати роботи розглянуто на Вченій раді Київського столичного
університету імені Бориса Грінченка від 23.09.2026 р., протокол № 11

СПИСОК ВИКОНАВЦІВ

Керівник НДР



Олена МАРТИНЧУК

Співкерівник НДР



Тетяна СКРИПНИК

Відповідальні виконавці



Наталія БАБИЧ



Галина ВАСИЛЬЄВА



Софі Марі ГАНЕВІЧ



Наталія ЛОПАТИНСЬКА



Юлія НАЙДА



Роман ПАВЛЮК



Марина ОВЧАРЕНКО



Ганна СУПРУН



Оксана ТАРАН



Катерина ТИЧИНА



Тетяна ХОМИК

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 221 с., 4 рис., 28 табл., 1 додаток, 114 джерел.

Об'єкт дослідження – процес забезпечення якості інклюзивного навчання.

Предмет дослідження – професійний профіль спеціального педагога в системі забезпечення якості інклюзивного навчання та науково-методичні засади його реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців зі спеціальної освіти.

Мета роботи – визначити та науково обґрунтувати професійну роль спеціального педагога в системі інклюзивного навчання, розробити його цілісний професійний профіль та на цій основі визначити доцільність інституалізації відповідної посади в українському освітньому просторі.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, моделювання), емпіричні (анкетування), методи математичної статистики та прогнозування.

Теоретичне та практичне значення результатів полягає в науковому обґрунтуванні професійної ролі спеціального педагога в системі забезпечення якості інклюзивного навчання; систематизації міжнародних моделей його професійної діяльності; розробленні координаційно-педагогічної моделі професійної діяльності та цілісного професійного профілю спеціального педагога, що охоплює систему трудових функцій, професійних компетентностей і відповідних результатів навчання. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, розроблення й оновлення освітніх програм, навчальних дисциплін та навчально-методичного забезпечення, а також як науково-методичного підґрунтя для подальшого розроблення професійного стандарту спеціального педагога та нормативного визначення його професійної ролі в системі освіти України.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, зокрема у зміст підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», магістерську освітньо-професійну програму «Стратегії і практики інклюзивного навчання», освітні компоненти та навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Рекомендації щодо використання результатів роботи: результати дослідження можуть бути використані закладами вищої освіти під час розроблення та оновлення освітньо-професійних програм підготовки фахівців зі спеціальної освіти, змісту освітніх компонентів і навчально-методичного забезпечення; у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; у діяльності закладів освіти, що забезпечують інклюзивне навчання; у подальших фундаментальних і прикладних дослідженнях

проблем якості інклюзивної освіти, професійної підтримки педагогів та міжпрофесійної взаємодії. Розроблений професійний профіль може бути використаний як науково-методична основа для розроблення професійного стандарту спеціального педагога та нормативного визначення відповідної професійної ролі в системі освіти України.

Галузь застосування: освіта і наука, спеціальна та інклюзивна освіта, професійна підготовка фахівців зі спеціальної освіти.

Перспективи подальших досліджень: подальша апробація та верифікація розробленого професійного профілю спеціального педагога; дослідження організаційних і нормативно-правових умов інституціоналізації відповідної посади в системі освіти України; розроблення науково-методичних засад професійного стандарту спеціального педагога; удосконалення змісту його професійної підготовки; вивчення ефективності координаційно-педагогічної моделі у забезпеченні якості інклюзивного навчання.

Ключові слова: спеціальний педагог, професійний профіль, професійна роль, інклюзивне навчання, якість інклюзивної освіти, координаційно-педагогічна модель, професійні компетентності, професійна підтримка педагогів, міжпрофесійна взаємодія, професійна підготовка, професійний стандарт.

ЗМІСТ

Список виконавців.....	2
Реферат.....	3
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ ПРОФІЛІВ ТА ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	15
1.1. Професійні стандарти та тенденції підготовки спеціальних педагогів у зарубіжних країнах	15
1.2. Моделі професійної діяльності спеціального педагога в зарубіжних освітніх системах	20
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПІДРУНТЯ ДЛЯ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	38
2.1. Теоретико-методичні засади та організація емпіричного дослідження	41
2.2. Результати дослідження професійних компетентностей, труднощів і потреб педагогів у професійній підтримці	57
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА АДАПТАЦІЯ ДО ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ	81
3.1. Перехідна та перспективна моделі професійної діяльності спеціального педагога в Україні	81
3.2. Еволюція професійної ролі спеціального педагога в українському контексті	98
РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК КООРДИНАТОРА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	106
4.1. Теоретичне обґрунтування професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання	106
4.2. Структура та зміст професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання	111
РОЗДІЛ 5. ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-КООРДИНАТОРА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	137
5.1. Розроблення та реалізація освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання» зі спеціальності «Спеціальна освіта»	137

5.2. Проектна діяльність як інструмент інтеграції міжнародного досвіду інклюзивної освіти у підготовку фахівців	152
ВИСНОВКИ	183
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ	189
ДОДАТКИ	215

ВСТУП

Актуальність. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні проблема забезпечення якості інклюзивного навчання набуває особливої актуальності в умовах системних трансформацій, пов'язаних із реалізацією концепції Нової української школи, а також викликами воєнного стану, зростанням різноманітності освітніх потреб здобувачів освіти та необхідністю відновлення й подальшого розвитку освітньої системи. Інклюзивна освіта розглядається як один із ключових напрямів забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, зокрема осіб з особливими освітніми потребами.

Попри суттєві досягнення у нормативно-правовому забезпеченні інклюзивного навчання, розвиток мережі інклюзивно-ресурсних центрів, розширення практики створення інклюзивних класів і груп, залишається актуальною проблема розриву між задекларованими принципами інклюзії та якістю їх практичної реалізації. Це виявляється у фрагментарності підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, недостатній узгодженості дій педагогів і фахівців, труднощах командної взаємодії, а також у відсутності достатньо чітких професійних механізмів координації процесів оцінювання освітніх потреб, планування, реалізації та моніторингу індивідуальної освітньої траєкторії.

На наявність таких проблем вказують результати досліджень українських і зарубіжних науковців, присвячених оцінюванню стану та якості впровадження інклюзивної освіти в Україні (О. Мартинчук, М. Онуфрик, Т. Скрипник, Н. Софій, S. Alishavskane, L. Florian та ін.). Їх результати засвідчують необхідність подальшого пошуку ефективних організаційних, кадрових і професійних механізмів забезпечення якості інклюзивного навчання, посилення професійної підтримки педагогів та узгодженості діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Особливої ваги в цьому контексті набуває питання про професійну роль фахівця зі спеціальної освіти в системі інклюзивного навчання. В Україні функції, пов'язані з оцінюванням освітніх потреб дитини, плануванням і реалізацією індивідуальної освітньої траєкторії, методичною підтримкою педагогів, взаємодією з батьками та координацією роботи команди психолого-педагогічного супроводу, розподілені між різними учасниками освітнього процесу. Водночас окремої професійної ролі, яка б забезпечувала системне поєднання цих напрямів діяльності та їх координацію, у закладах освіти нормативно не визначено. Це актуалізує необхідність наукового осмислення потенціалу спеціального педагога у забезпеченні цілісності та якості інклюзивного навчання.

Актуальність проблеми посилюється особливостями професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта». Традиційно в Україні вона значною мірою була зорієнтована на підготовку вчителів-логопедів і вчителів-дефектологів за відповідними спеціалізаціями до роботи з дітьми з окремими категоріями порушень розвитку. Така спрямованість історично сформувалася під впливом дефектологічної традиції, для якої характерним було домінування категоріального підходу до діагностики та корекції порушень розвитку. Її вплив простежується й у сучасному освітньому просторі, зокрема у збереженні професійної кваліфікації «вчитель-дефектолог».

Водночас сучасне розуміння інвалідності та особливих освітніх потреб дедалі більше ґрунтується на біопсихосоціальному підході, відповідно до якого функціонування людини визначається взаємодією біологічних, психологічних і соціальних чинників та умов середовища. Такий підхід зміщує професійний фокус із корекції окремого порушення на виявлення й усунення бар'єрів, визначення індивідуальних освітніх потреб, створення доступного освітнього середовища, організацію міжпрофесійної взаємодії та забезпечення повноцінної участі особи в освітньому процесі. Відповідно

трансформуються і вимоги до професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти.

Сучасна практика інклюзивного навчання засвідчує потребу у фахівцях, здатних не лише безпосередньо працювати з дитиною з особливими освітніми потребами, а й здійснювати комплексне оцінювання освітніх потреб і бар'єрів, брати участь у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії, надавати професійну підтримку педагогам, організовувати міжпрофесійну взаємодію, координувати діяльність команди супроводу та здійснювати моніторинг ефективності визначених стратегій підтримки.

Міжнародний досвід демонструє різні моделі професійної діяльності фахівців зі спеціальної освіти — від безпосередньої педагогічної підтримки дитини до експертно-консультативної, координаційної та лідерської діяльності у закладі освіти. Це зумовлює необхідність аналізу зарубіжних професійних моделей та визначення тих функцій і компетентностей спеціального педагога, які можуть бути релевантними українському освітньому контексту.

Отже, актуальність дослідження визначається суперечністю між потребою у цілісній, узгодженій і якісній системі підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та недостатньою визначеністю професійної відповідальності за координацію відповідних процесів у закладі освіти. Розв'язання цієї суперечності потребує теоретичного й емпіричного обґрунтування професійної ролі спеціального педагога, визначення системи його трудових функцій і професійних компетентностей, розроблення цілісного професійного профілю та науково-методичних засад його реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Отримані результати можуть стати підґрунтям для подальшого нормативного визначення професійної ролі спеціального педагога та розроблення відповідного професійного стандарту в системі освіти України.

Мета дослідження: визначити та науково обґрунтувати професійну роль спеціального педагога в системі інклюзивного навчання, розробити його

цілісний професійний профіль та на цій основі визначити доцільність інституалізації відповідної посади в українському освітньому просторі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати зарубіжні професійні профілі спеціального педагога (вчителя спеціальної освіти) та тенденції його професійної підготовки, здійснити порівняльний аналіз підходів до визначення професійних функцій і компетентностей фахівців зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного навчання.

2. Емпірично дослідити інклюзивну компетентність педагогічних працівників, труднощі організації інклюзивного навчання та потреби педагогів у професійній підтримці й координації з метою визначення актуальних професійних запитів української освітньої практики.

3. Розробити та теоретично обґрунтувати модель професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання на основі узагальнення зарубіжного досвіду та результатів емпіричного дослідження.

4. Розробити професійний профіль спеціального педагога відповідно до обґрунтованої моделі його професійної діяльності, визначивши систему трудових функцій, професійних компетентностей і відповідних результатів навчання.

5. Розробити та впровадити змістово-методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти відповідно до розробленого професійного профілю спеціального педагога.

Об'єкт дослідження: якісне інклюзивне навчання.

Предмет дослідження: професійний профіль спеціального педагога в системі забезпечення якості інклюзивного навчання та науково-методичні засади його реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців зі спеціальної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше в Україні:

- теоретично обґрунтовано та розроблено координаційно-педагогічну модель професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання, що визначає його професійну роль у забезпеченні цілісності та узгодженості підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та інтегрує моніторингово-аналітичну, координаційно-лідерську, освітньо-педагогічну і проєктувально-аналітичну функції;

- розроблено цілісний професійний профіль спеціального педагога в системі забезпечення якості інклюзивного навчання, у якому визначено систему трудових функцій, професійних компетентностей та відповідних результатів навчання, необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища;

- науково обґрунтовано підходи до реалізації професійного профілю спеціального педагога у системі професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, що забезпечують спрямованість їхньої підготовки на оцінювання освітніх потреб, проєктування підтримки, професійну взаємодію, координацію діяльності команди та моніторинг якості інклюзивного навчання.

Удосконалено теоретичні підходи до розуміння професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання шляхом розширення її змісту від переважно безпосередньої підтримки дитини до діяльності, що охоплює професійну підтримку педагогів, міжпрофесійну взаємодію, координацію команди та участь у забезпеченні якості інклюзивного навчання.

Поглиблено наукові уявлення про забезпечення якості інклюзивного навчання як комплексний процес, що передбачає не лише створення відповідних освітніх умов і ресурсів, а й узгодженість професійних дій усіх учасників підтримки здобувача освіти з особливими освітніми потребами.

Уточнено зміст координаційної складової професійної діяльності спеціального педагога, що охоплює організацію міжпрофесійної взаємодії, узгодження дій учасників команди психолого-педагогічного супроводу,

участь у визначенні освітніх потреб, плануванні індивідуальної освітньої траєкторії та моніторингу ефективності підтримки.

Набули подальшого розвитку теоретичні положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; наукові уявлення про міжпрофесійну взаємодію та командну підтримку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; підходи до інтеграції зарубіжного досвіду у розвиток української системи спеціальної та інклюзивної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх використання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, зокрема для оновлення змісту освітніх програм, визначення змістових компонентів професійної підготовки, формування професійних компетентностей та вдосконалення організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Розроблені координаційно-педагогічна модель професійної діяльності та професійний профіль спеціального педагога можуть бути використані як науково-методичне підґрунтя для розроблення професійного стандарту спеціального педагога та подальшого нормативного визначення його професійної ролі, трудових функцій і компетентностей у системі освіти України.

Практичну цінність становить розроблене та апробоване змістово-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, зокрема магістерська освітньо-професійна програма «Стратегії і практики інклюзивного навчання», у зміст якої інтегровано результати дослідження та положення розробленого професійного профілю. Запропоновані підходи можуть бути використані іншими закладами вищої освіти під час проєктування й оновлення освітніх програм та відповідних освітніх компонентів.

Результати дослідження можуть бути застосовані у практиці закладів освіти для підвищення якості організації інклюзивного навчання, зокрема для

вдосконалення міжпрофесійної взаємодії, координації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, оцінювання освітніх потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, моніторингу ефективності підтримки та створення інклюзивного освітнього середовища.

Матеріали й результати дослідження доцільно використовувати у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у діяльності закладів та установ, що забезпечують підтримку осіб з особливими освітніми потребами, а також під час розроблення нормативно-правових, організаційних і методичних документів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження:

Основні положення, проміжні та підсумкові результати наукового дослідження систематично апробувалися упродовж 2021–2026 років у процесі наукової, освітньої та міжнародної діяльності кафедри спеціальної та інклюзивної освіти.

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри, науково-методичних семінарах, міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, круглих столах, симпозіумах та інших професійних заходах. Зокрема, окремі положення щодо якості інклюзивного навчання, професійної підтримки педагогів, міжпрофесійної взаємодії, координаційної функції спеціального педагога та його професійного профілю були представлені на міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 11 листопада 2025 р.) та VI Міжнародному симпозіумі «Освіта, інклюзія, держава: діалог про втрати і досягнення» (Київ, 23-24 серпня 2026 р.).

Апробація результатів здійснювалася також у межах міжнародного наукового співробітництва з університетами та науковими установами Польщі, Фінляндії, Норвегії та України, а також під час реалізації

міжнародних дослідницьких проєктів, присвячених проблемам розвитку інклюзивної освіти, професійної підготовки педагогів, міжпрофесійної взаємодії та підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Наукові результати оприлюднено у публікаціях в українських та зарубіжних наукових виданнях, зокрема у виданнях, що індексуються у міжнародних наукометричних базах Scopus і Web of Science, фахових виданнях України, а також у розділах колективних монографій міжнародних видавництв Routledge та Springer/Palgrave (15 публікацій Scopus/WoS, 78 статей у фахових виданнях).

Практичну апробацію результатів здійснено шляхом їх інтеграції у зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка. Результати дослідження покладено в основу магістерської освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання», відповідних освітніх компонентів і навчально-методичного забезпечення.

Підсумкові результати реалізації наукової теми представлено й обговорено на засіданні Вченої ради факультету Київського столичного університету імені Бориса Грінченка 23 вересня 2026 року.

Рекомендації щодо використання результатів роботи. Отримані результати можуть бути використані закладами вищої освіти під час розроблення та оновлення освітніх програм, навчальних планів, освітніх компонентів, навчально-методичних матеріалів та електронних курсів для підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Особливе значення вони мають для формування професійних компетентностей, необхідних для забезпечення якості інклюзивного навчання, міжпрофесійної взаємодії, професійної підтримки педагогів та координації командної роботи.

Розроблені координаційно-педагогічна модель професійної діяльності та професійний профіль спеціального педагога доцільно використовувати у процесі модернізації професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти,

визначення змісту їхньої підготовки, трудових функцій і професійних компетентностей. Професійний профіль може також слугувати науково-методичним підґрунтям для подальшого розроблення професійного стандарту спеціального педагога та нормативного визначення його професійної ролі в системі освіти України.

Результати дослідження рекомендовано впроваджувати у діяльність закладів освіти з метою вдосконалення організації інклюзивного навчання, зокрема щодо оцінювання освітніх потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, координації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, моніторингу ефективності підтримки та створення інклюзивного освітнього середовища.

Матеріали дослідження можуть бути використані у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також під час розроблення нормативно-правових, організаційних і методичних документів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Галузь застосування: освіта і наука, спеціальна та інклюзивна освіта, професійна підготовка фахівців зі спеціальної освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням та апробацією професійного стандарту спеціального педагога інклюзивного закладу освіти, визначенням критеріїв і показників ефективності його діяльності, а також дослідженням впливу координаційної функції на якість інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ 1.

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ ПРОФІЛІВ ТА ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

1.1. Професійні стандарти та тенденції підготовки спеціальних педагогів у зарубіжних країнах

Одним із напрямів пошуково-аналітичного етапу дослідження стало вивчення зарубіжних професійних стандартів, професійних профілів та підходів до підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Такий аналіз був необхідним для визначення того, як у сучасних освітніх системах окреслюються професійне призначення спеціального педагога, зміст його діяльності, професійні функції та компетентності, а також яким чином вимоги до професійної діяльності відображаються у змісті підготовки майбутніх фахівців.

Важливим у цьому контексті є розмежування професійного стандарту, стандарту професійної підготовки та професійного профілю. Професійні стандарти визначають вимоги до професійної діяльності та компетентностей фахівця, стандарти підготовки конкретизують результати, яких має досягти майбутній фахівець для початку професійної діяльності, тоді як професійний профіль дає більш цілісне уявлення про зміст професії, функціональні обов'язки, необхідні знання й уміння, вимоги до освіти, професійного розвитку та можливі траєкторії професійного зростання. Такий підхід простежується, зокрема, у стандартах початкової професійної підготовки спеціальних педагогів, розроблених Council for Exceptional Children (CEC), які визначають, що майбутній фахівець має знати й уміти для початку професійної діяльності.

Нами здійснено порівняльний аналіз американських Стандартів початкової професійної підготовки спеціальних педагогів / CEC Initial Special Education Preparation Standards, розроблених Радою у справах особливих дітей (Council for Exceptional Children, CEC) та Стандарту вищої освіти України зі спеціальності «Спеціальна освіта». Для аналізу було визначено сім змістових напрямів: розвиток учня та індивідуальні відмінності; освітнє середовище; зміст навчальних програм; оцінювання; планування і стратегії навчання; професійний розвиток та етична практика; співпраця. У межах кожного напрямку зіставлялися цінності й ставлення, знання та розуміння, уміння й навички, передбачені відповідними стандартами.

Проведений аналіз засвідчив як спільні орієнтири, так і суттєві відмінності у змісті професійної підготовки. Часткова узгодженість простежувалася у питаннях розуміння розвитку та індивідуальних відмінностей учнів, оцінювання, планування навчання, професійної та етичної діяльності, командної взаємодії. Водночас більш виразні відмінності виявлено у підходах до створення освітнього середовища та використання змісту загальної і спеціальної освіти.

Характерною особливістю американського стандарту є діяльнісна і результативна спрямованість професійних компетентностей. Знання про розвиток та індивідуальні відмінності розглядаються не як самостійний теоретичний результат підготовки, а як підґрунтя для визначення й задоволення освітніх потреб учнів. Від спеціального педагога очікується здатність створювати безпечне, інклюзивне та культурно чутливе освітнє середовище; забезпечувати доступ учнів з особливими освітніми потребами до змісту загальної освіти; модифікувати навчальні програми; застосовувати результати оцінювання для планування індивідуалізованого навчання; здійснювати моніторинг прогресу та коригувати освітні стратегії.

Особливої уваги заслуговує орієнтація підготовки на індивідуалізацію навчання. У професійному профілі спеціального педагога США до його основних обов'язків належать оцінювання навичок і визначення освітніх

потреб учня, адаптація загальноосвітнього змісту, розроблення та реалізація індивідуальної освітньої програми, оцінювання результатів і моніторинг прогресу, взаємодія з батьками, педагогами, консультантами й адміністрацією. Отже, професійна діяльність спеціального педагога охоплює не окрему корекційно-розвиткову послугу, а цілісний цикл забезпечення індивідуалізованого освітнього процесу.

Не менш значущим компонентом професійної підготовки є співпраця. У стандартах СЕС спеціальний педагог позиціонується не лише як учасник команди, а й як професійний ресурс для колег: він має взаємодіяти з іншими педагогами, фахівцями, родинами та організаціями громади задля забезпечення освітніх потреб учнів. Це принципово розширює професійний функціонал спеціального педагога — від безпосередньої роботи з дитиною до консультативної, фасилітаційної та координаційної діяльності.

Важливою тенденцією є також поєднання первинної професійної підготовки з неперервним професійним розвитком. Зарубіжні стандарти встановлюють не лише вимоги до входження у професію, а й орієнтують фахівця на рефлексію власної діяльності, коригування професійних практик, дотримання етичних стандартів, участь у професійних спільнотах та подальше підвищення кваліфікації. Відтак компетентність спеціального педагога розглядається як динамічна характеристика, що розвивається впродовж професійної діяльності.

Крім вищезазначеного профілю, проаналізовано стандарти підготовки спеціальних педагогів, професійні стандарти, професійні профілі, нормативно-правові документи та наукові джерела, що висвітлюють особливості професійної діяльності фахівців зі спеціальної освіти у США, Великій Британії, Польщі, Латвії, Литві, Франції, Німеччині, Іспанії, Норвегії, Нідерландах, Італії, Ізраїлі, Фінляндії, Швеції, Данії та Ісландії.

Порівняння цих документів засвідчило, що структура професійного регулювання в різних країнах може істотно відрізнятись. В одних системах центральне місце посідає стандарт підготовки, який визначає результати

навчання майбутнього фахівця; в інших — професійний стандарт, що регламентує вимоги до вже практикуючого фахівця; поряд із цим використовуються професійні профілі, у яких описано функціональні обов'язки, необхідні компетентності, вимоги до кваліфікації, сертифікації та професійного розвитку. Водночас відмінності між країнами стосуються не лише структури професійного регулювання, а й місця спеціального педагога у системі підтримки. Наприклад, професійний профіль у США передбачає безпосередню відповідальність спеціального педагога за оцінювання освітніх потреб, розроблення й оновлення індивідуальної освітньої програми та моніторинг прогресу учня. У Великій Британії професійний розвиток фахівця може передбачати перехід від ролі кваліфікованого вчителя до спеціалізації у сфері особливих освітніх потреб, а надалі — до виконання координаційних функцій. В інших системах значна частина експертного оцінювання та підтримки педагогів може здійснюватися зовнішніми або спеціалізованими службами.

Узагальнення результатів аналізу професійних стандартів, профілів і практик підготовки дало змогу визначити основні тенденції розвитку професійної підготовки спеціальних педагогів у зарубіжних країнах:

1. Перехід від переважно категоріально-нозологічної до функціональної та потребоорієнтованої моделі підготовки, у центрі якої перебуває не категорія порушення, а освітні потреби учня, його функціонування, участь та доступ до навчання.

2. Посилення орієнтації на індивідуалізацію освітнього процесу, що передбачає визначення потреб і сильних сторін учня, постановку вимірюваних цілей, планування й адаптацію навчання, моніторинг результатів та коригування підтримки.

3. Зміщення акценту від корекції окремих порушень до забезпечення доступності освітнього середовища і змісту навчання, що потребує від спеціального педагога компетентностей у сфері адаптації та модифікації

навчальних програм, застосування спеціальних стратегій викладання та створення умов для участі учня в загальному освітньому процесі.

4. Посилення аналітичної складової професійної діяльності, зокрема компетентностей з оцінювання, використання даних для прийняття педагогічних рішень, моніторингу прогресу та оцінювання ефективності застосованих стратегій підтримки.

5. Зростання значення міжпрофесійної взаємодії, консультативної підтримки педагогів і роботи з родинами. Спеціальний педагог дедалі частіше виступає не лише безпосереднім надавачем підтримки учню, а й професійним ресурсом для інших учасників освітнього процесу.

6. Посилення координаційної складової професійної діяльності, яка в різних освітніх системах реалізується з різним ступенем вираженості — від участі у розробленні індивідуальної освітньої програми до координації роботи команди та організації системи підтримки на рівні закладу освіти.

7. Орієнтація професійної підготовки на стандарти професійної діяльності, що забезпечує зв'язок між тим, що майбутній спеціальний педагог опановує у процесі професійної підготовки, і реальними трудовими функціями, які він має виконувати у закладі освіти.

8. Неперервність професійного розвитку, що передбачає професійну рефлексію, дотримання етичних норм, підвищення кваліфікації, освоєння нових доказових практик і можливість професійного зростання до консультативних, координаційних та лідерських позицій.

Отже, аналіз зарубіжних професійних стандартів і профілів засвідчив поступове розширення професійного поля спеціального педагога. Його діяльність дедалі менше обмежується безпосередньою корекційно-розвитковою роботою з окремою дитиною і дедалі більше охоплює оцінювання освітніх потреб, індивідуалізацію та адаптацію навчання, методичну підтримку педагогів, взаємодію з родиною та іншими фахівцями, моніторинг результатів і координацію підтримки.

Разом з тим аналіз показав, що єдиної універсальної моделі професійної діяльності спеціального педагога в зарубіжних країнах не існує. Співвідношення педагогічних, експертних, консультативних і координаційних функцій залежить від організації освітньої системи, розподілу відповідальності між її суб'єктами та місця спеціального педагога у структурі інклюзивної підтримки. Саме це зумовило необхідність наступного етапу аналізу — систематизації виявлених професійних ролей і виокремлення моделей професійної діяльності спеціального педагога за рівнем його системного впливу та вираженістю координаційної функції.

1.2. Моделі професійної діяльності спеціального педагога в зарубіжних освітніх системах

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчив різноманітність професійних ролей спеціального педагога та способів організації його діяльності в різних освітніх системах. Виявлені відмінності стосуються насамперед характеру участі фахівця у підтримці учня, рівня його професійної відповідальності, ступеня залученості до організації інклюзивного освітнього процесу та вираженості координаційної функції.

Для систематизації виявлених підходів професійні функції спеціального педагога було узагальнено у три основні групи: практико-орієнтовані, експертно-консультативні та координаційно-фасилітаційні. У різних освітніх системах вони представлені у різному співвідношенні, що визначає місце спеціального педагога в системі підтримки та рівень його впливу на організацію інклюзивного навчання.

Для типологізації професійної діяльності використано два взаємопов'язані критерії: рівень системного впливу спеціального педагога на якість інклюзивного навчання та ступінь вираженості його координаційної функції. Застосування цих критеріїв дало змогу простежити поступове розширення професійної діяльності фахівця — від безпосередньої підтримки

учня до організації міжпрофесійної взаємодії, методичного супроводу педагогів, координації інклюзивного процесу та впливу на освітнє середовище закладу.

На цій основі виокремлено п'ять моделей професійної діяльності спеціального педагога: практико-орієнтовану (ресурсну), зовнішню експертно-консультативну, інтегровану координаційно-педагогічну, внутрішню координаційно-лідерську та універсально-інтегровану.

Запропонована послідовність відображає зростання рівня координаційної відповідальності фахівця, розширення його професійної автономії та посилення впливу на системну організацію інклюзивного навчання.

Таблиця 1.1

Моделі професійної діяльності спеціального педагога за рівнем системного впливу та домінантними професійними функціями

№	Модель	Домінантні професійні функції	Характеристика моделі за рівнем системного впливу
1	Практико-орієнтована (ресурсна) модель	Практико-орієнтовані / ресурсно-підтримувальні	Найнижчий рівень системного координування: домінує безпосередня підтримка учня, адаптація матеріалів, допомога в освітньому процесі, індивідуальні та групові заняття.
2	Зовнішня експертно-консультативна модель	Експертно-консультативні / аналітико-діагностичні	Вплив реалізується опосередковано: через оцінювання освітніх потреб, експертні висновки, консультування педагогів і рекомендації щодо організації підтримки.
3	Інтегрована координаційно-педагогічна модель	Координаційно-педагогічні / фасилітаційні	Спеціальний педагог поєднує безпосередню участь у навчанні з координацією індивідуалізованої освітньої траєкторії учня.
4	Внутрішня координаційно-лідерська модель	Координаційно-організаційні / управлінсько-методичні	Координація набуває інституційного характеру на рівні закладу освіти: фахівець організовує систему підтримки, взаємодію педагогів, батьків і зовнішніх фахівців.
5	Універсально-інтегрована модель	Системно-координаційні / середовищно-адаптаційні	Найвищий рівень системного впливу: діяльність фахівця спрямована на адаптивність усього освітнього середовища та підтримку різноманітності учнів.

1. Практико-орієнтована (ресурсна) модель

Практико-орієнтована, або ресурсна, модель характеризується переважною орієнтацією професійної діяльності спеціального педагога на безпосередню підтримку учня з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Діяльність фахівця зосереджена на адаптації навчального матеріалу, допомозі під час виконання навчальних завдань, проведенні індивідуальних і групових занять, реалізації індивідуальних освітніх рішень та забезпеченні доступу учня до навчання. Координаційна функція в межах цієї моделі виражена обмежено і не набуває системного характеру.

Зазначена модель представлена, зокрема, у Польщі, Латвії, Литві та частково Німеччині. Спеціальний педагог виконує передусім роль ресурсного фахівця, безпосередньо залученого до підтримки учня та адаптації освітнього процесу відповідно до його індивідуальних потреб.

Характерною особливістю польської системи є інституційний розподіл окремих професійних функцій між різними посадами. Поряд із посадою спеціального педагога (*pedagog specjalny*), який виконує переважно діагностичні, консультативні та аналітичні функції, передбачено посаду вчителя співорганізації інклюзивного навчання (*nauczyciel współorganizujący kształcenie*), діяльність якого пов'язана з безпосередньою підтримкою учня в класі та співпрацею з учителем загальної освіти у процесі навчання (Szumski et al., 2025). Водночас на практиці ці професійні ролі можуть поєднуватися одним фахівцем, який має кваліфікацію спеціального педагога та здійснює супровід учнів в інклюзивному класі. Отже, поряд з аналітичними та консультативними функціями суттєве місце у професійній діяльності такого фахівця посідає безпосередня педагогічна підтримка учня.

У Латвії спеціальний педагог також виконує функції ресурсного фахівця, поєднуючи оцінювання освітніх потреб із практичною участю в організації навчання. Його діяльність охоплює участь у розробленні індивідуального плану освітньої підтримки, адаптацію змісту та способів навчання, безпосередню педагогічну підтримку учня і співпрацю з іншими

педагогами. Водночас координаційні та управлінські функції не становлять центрального компонента його професійної ролі.

Отже, у межах практико-орієнтованої моделі основний професійний вплив спеціального педагога реалізується на рівні безпосередньої педагогічної взаємодії з учнем, тоді як системна координація інклюзивного процесу або розподілена між іншими учасниками освітньої системи, або не закріплена за спеціальним педагогом як провідна професійна функція.

Відповідно до такого функціонального спрямування професійна підготовка спеціальних педагогів орієнтована передусім на формування компетентностей, необхідних для безпосередньої роботи з учнями з особливими освітніми потребами: оцінювання їхніх потреб, адаптації змісту й способів навчання, реалізації педагогічної підтримки, проведення індивідуальних і групових занять та співпраці з іншими педагогами.

У Польщі підготовка здійснюється в межах різних напрямів спеціальної педагогіки, пов'язаних, зокрема, з освітою осіб з інтелектуальними порушеннями, аутизмом, сенсорними порушеннями, соціальною дезадаптацією та раннім втручанням. Вона реалізується на рівнях бакалаврату та магістратури й спрямована на формування здатності здійснювати педагогічну і корекційно-розвиткову підтримку, адаптувати навчальний матеріал та забезпечувати участь учнів в освітньому процесі. Підготовка до виконання функцій учителя співорганізації інклюзивного навчання додатково передбачає оволодіння технологіями спільного викладання та практиками роботи в інклюзивному класі. Така підготовка може також здійснюватися у форматі післядипломної освіти (*studia podyplomowe*), що засвідчує можливість набуття відповідних компетентностей як додаткової професійної спеціалізації.

У Латвії підготовка спеціального педагога регламентується професійним стандартом, у якому визначено професійні компетентності та очікувані результати діяльності фахівця. Зміст підготовки орієнтований передусім на оцінювання освітніх потреб, адаптацію освітнього процесу,

планування та реалізацію педагогічної підтримки, тоді як координаційні й управлінські функції не посідають провідного місця у структурі професійної діяльності спеціального педагога (Dzerviniks & Rozenfelde, 2023).

Отже, ключовою ознакою практико-орієнтованої (ресурсної) моделі є домінування безпосередньої педагогічної підтримки учня над системною координацією інклюзивного освітнього процесу. Відповідно, професійна підготовка спеціального педагога спрямована насамперед на формування практичних компетентностей, необхідних для індивідуалізації навчання та забезпечення участі учня з особливими освітніми потребами в освітньому процесі.

2. Зовнішня експертно-консультативна модель

Зовнішня експертно-консультативна модель характеризується переважно опосередкованим впливом фахівця на організацію інклюзивного навчання. Його діяльність зосереджується на комплексному оцінюванні освітніх потреб, виявленні бар'єрів у навчанні, аналізі освітньої ситуації, підготовці експертних висновків і рекомендацій, а також консультуванні педагогів та адміністрації закладу освіти щодо необхідних адаптацій і способів організації підтримки. На відміну від практико-орієнтованої моделі, такий фахівець не обов'язково є постійним учасником повсякденного освітнього процесу, а його професійний вплив реалізується через підтримку педагогів та інституційні механізми прийняття освітніх рішень.

Найбільш виразно така модель представлена у Норвегії через діяльність психолого-педагогічної служби (Pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT). PPT функціонує як зовнішня щодо закладу освіти система професійної підтримки, фахівці якої здійснюють оцінювання освітніх потреб учня, аналізують умови його навчання та можливі бар'єри, консультують педагогів і адміністрацію, а також готують професійні висновки щодо необхідності спеціальної педагогічної підтримки та адаптації освітнього процесу.

Важливою особливістю норвезького підходу є те, що рішення щодо спеціальної педагогічної підтримки ґрунтуються не лише на характеристиках

чи діагнозі дитини, а передусім на оцінюванні її можливостей навчатися та досягати очікуваних результатів у межах звичайного освітнього процесу. Відповідно, предметом професійного аналізу стає не тільки сам учень, а й освітнє середовище, організація навчання та співвідношення між потребами учня і можливостями закладу освіти забезпечити їх задоволення. Саме тому діяльність РРТ передбачає зовнішню експертизу освітньої ситуації та вироблення рекомендацій щодо її вдосконалення (Naess, 2024).

Такий підхід узгоджується із сучасним розумінням інклюзивності, за якого її показником є не лише фізичне перебування учня у загальному класі, а його реальна участь, залученість, навчальний прогрес і благополуччя. Труднощі у навчанні при цьому розглядаються не виключно як характеристика дитини, а як результат взаємодії між її індивідуальними потребами та умовами освітнього середовища. Відповідно, підтримка передбачає не лише індивідуальні втручання, а й зміну способів організації навчання та освітнього середовища (Naug, 2021).

Отже, у зовнішній експертно-консультативній моделі професійний вплив спеціального педагога або іншого фахівця зі спеціальної освіти реалізується переважно через експертно-аналітичну та консультативну діяльність. Його професійна відповідальність пов'язана насамперед із якістю оцінювання освітніх потреб і бар'єрів, обґрунтованістю рекомендацій та здатністю впливати на освітню практику через підтримку педагогів і адміністрації закладу освіти.

Підготовка фахівця в межах цієї моделі відповідно орієнтована на формування аналітичних, оцінювальних і консультативних компетентностей. Особливого значення набувають уміння здійснювати комплексне оцінювання освітніх потреб, аналізувати фактори освітнього середовища, виявляти бар'єри для навчання й участі учня та визначати умови, необхідні для їх подолання.

Важливою складовою підготовки є також формування здатності консультиувати педагогів щодо адаптації освітнього процесу, добору

ефективних стратегій навчання та створення доступного й гнучкого освітнього середовища. Фахівець має бути готовим до участі у розробленні індивідуальних освітніх рішень, підготовки обґрунтованих професійних висновків і рекомендацій, які можуть використовуватися педагогічним колективом та органами управління освітою для прийняття рішень щодо організації підтримки, впровадження адаптацій і залучення додаткових ресурсів.

Суттєве місце у професійній підготовці посідає міжпрофесійна взаємодія, оскільки реалізація рекомендацій залежить від здатності фахівця ефективно співпрацювати з педагогами, адміністрацією, іншими спеціалістами та родиною учня. Водночас, на відміну від координаційно-педагогічної та координаційно-лідерської моделей, фахівець у межах зовнішньої експертно-консультативної моделі не бере на себе постійну координацію інклюзивного процесу в закладі освіти, а здійснює на нього професійний вплив через експертизу, консультування та рекомендації.

Отже, визначальною ознакою зовнішньої експертно-консультативної моделі є опосередкований системний вплив на якість інклюзивного навчання через оцінювання освітніх потреб і бар'єрів, експертне обґрунтування освітніх рішень та професійну підтримку педагогів.

3. Інтегрована координаційно-педагогічна модель

Інтегрована координаційно-педагогічна модель характеризується поєднанням педагогічних, аналітичних і координаційних функцій у межах професійної діяльності спеціального педагога. Фахівець безпосередньо залучений до навчання учня і водночас бере участь у визначенні його освітніх потреб, розробленні індивідуальної освітньої програми, формулюванні освітніх цілей, моніторингу прогресу та узгодженні діяльності учасників команди підтримки. Координація в межах цієї моделі має переважно персоніфікований характер, оскільки пов'язана із забезпеченням цілісності індивідуалізованої освітньої траєкторії конкретного учня.

Найбільш виразно така модель представлена у США; окремі її характеристики простежуються також в Італії та Ізраїлі. У системі спеціальної освіти США вчитель спеціальної освіти є активним учасником розроблення та реалізації індивідуальної освітньої програми (Individualized Education Program, IEP), бере участь в оцінюванні освітніх потреб учня, визначенні цілей навчання, доборі відповідних освітніх стратегій та моніторингу його прогресу. У професійній практиці він також може виконувати функції координатора або case manager, забезпечуючи узгодженість окремих складників індивідуалізованої підтримки.

Важливою ознакою цієї моделі є поєднання безпосередньої педагогічної роботи з аналітичною та координаційною діяльністю. Спеціальний педагог використовує результати оцінювання для визначення освітніх цілей, бере участь у плануванні підтримки та систематично аналізує дані про прогрес учня. Водночас він співпрацює з учителем загальної освіти, іншими фахівцями та батьками, сприяючи узгодженню їхніх дій і реалізації визначених командою освітніх рішень. Важливо, що рішення щодо змісту індивідуальної освітньої програми мають колегіальний характер і приймаються за участю всіх членів команди, а не одноосібно спеціальним педагогом (Billingsley & Bettini, 2019; McLeskey et al., 2019).

Суттєвим напрямом його діяльності є підтримка педагогів загальної освіти у забезпеченні доступу учня до змісту навчання, доборі та реалізації адаптацій і модифікацій, застосуванні ефективних стратегій викладання та організації участі учня в освітньому процесі. Таким чином, спеціальний педагог виступає одночасно педагогом, фахівцем з індивідуалізації навчання, аналітиком і учасником координації командної підтримки.

Отже, персоніфікованість координації в межах цієї моделі полягає в тому, що професійна діяльність спеціального педагога спрямована не лише на безпосередню підтримку учня з особливими освітніми потребами, а й на забезпечення послідовності та узгодженості реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії. Така діяльність передбачає орієнтацію на досягнення

визначених освітніх цілей, підвищення самостійності учня, його участі в освітньому процесі та якості життя.

Професійна підготовка спеціальних педагогів відповідно до цієї моделі орієнтована на інтеграцію педагогічних, аналітичних і координаційних компетентностей. Одним із важливих орієнтирів сучасної підготовки вчителів спеціальної освіти у США є *high-leverage practices* — практики високого впливу, які систематизують ключові види професійної діяльності спеціального педагога у сферах співпраці, оцінювання, соціально-емоційної та поведінкової підтримки й навчання (McLeskey et al., 2019). Вони розглядаються не як сукупність ізольованих методик, а як взаємопов'язані професійні практики, необхідні для ефективної роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Важливим компонентом підготовки є формування здатності до прийняття педагогічних рішень на основі даних (*data-based decision making*). Майбутній спеціальний педагог опановує способи систематичного збору й інтерпретації інформації про навчальні досягнення та прогрес учня, оцінювання ефективності освітніх втручань і коригування на цій основі цілей, змісту та способів навчання. Таким чином забезпечується безпосередній зв'язок між оцінюванням, плануванням і реалізацією індивідуалізованого освітнього процесу.

Не менш важливе місце посідає формування компетентностей міжпрофесійної взаємодії та фасилітації командної роботи. Майбутній фахівець має бути готовим співпрацювати з педагогами загальної освіти, батьками та іншими спеціалістами, брати участь у розробленні й реалізації індивідуальної освітньої програми, узгоджувати освітні стратегії та забезпечувати послідовність підтримки учня в різних освітніх ситуаціях. Значна увага приділяється також оволодінню доказово обґрунтованими практиками навчання, адаптації освітнього процесу, поведінкової та соціально-емоційної підтримки, зокрема в умовах спільного викладання (*co-teaching*) та інклюзивного класу (Taylor et al., 2026).

Отже, визначальною ознакою інтегрованої координаційно-педагогічної моделі є поєднання безпосередньої педагогічної підтримки учня з аналітичним супроводом і координацією його індивідуалізованої освітньої траєкторії. На відміну від зовнішньої експертно-консультативної моделі, спеціальний педагог є постійно залученим до освітнього процесу, однак його координаційний вплив зосереджується передусім навколо підтримки конкретного учня, а не управління системою інклюзивної підтримки на рівні всього закладу освіти.

4. Внутрішня координаційно-лідерська модель

Внутрішня координаційно-лідерська модель характеризується інституціоналізацією координаційної функції на рівні закладу освіти. На відміну від інтегрованої координаційно-педагогічної моделі, у якій координація зосереджується переважно навколо індивідуальної освітньої траєкторії конкретного учня, у цій моделі фахівець відповідає за організацію та узгодженість системи підтримки в межах усього закладу освіти. Його діяльність охоплює координацію взаємодії між педагогами, батьками, адміністрацією та зовнішніми фахівцями, методичну підтримку педагогів, моніторинг ефективності освітніх рішень та участь у розвитку інклюзивної політики закладу.

Найбільш виразно ця модель представлена в Англії через професійну роль координатора спеціальних освітніх потреб (Special Educational Needs Coordinator, SENCO); окремі її характеристики простежуються також у системах інших європейських країн. SENCO є внутрішнім координатором системи підтримки учнів із спеціальними освітніми потребами та інвалідністю (SEND) і забезпечує узгодженість дій різних учасників освітнього процесу. Його професійна діяльність пов'язана не лише з підтримкою окремих учнів, а й з організацією взаємодії педагогів, співпрацею з родинами та зовнішніми службами, консультуванням учителів і розвитком шкільних підходів до підтримки учнів із SEND (Curran, 2019; Esposito & Carroll, 2019).

Визначальною особливістю цієї моделі є те, що фахівець постійно інтегрований у професійне середовище закладу освіти. Завдяки цьому його вплив не обмежується окремими експертними висновками чи рекомендаціями, а поширюється на організацію системи підтримки, професійну взаємодію педагогів та послідовність реалізації інклюзивних підходів у школі. Таким чином, координація набуває не лише персоніфікованого, а й інституційного характеру.

У британських дослідженнях SENCO розглядається як фахівець, здатний впливати на культуру школи, професійну взаємодію педагогів та розвиток освітнього середовища загалом (Esposito & Carroll, 2019). Посилення нормативного регулювання у сфері SEND сприяло розширенню професійної суб'єктності SENCO та його впливу на прийняття освітніх рішень. Зокрема, у феноменологічному дослідженні Н. Curran координатори відзначали, що зміни у нормативному регулюванні надали їхній професійній ролі більшої ваги та впливу ("gave me clout"), що засвідчує посилення її координаційно-лідерського складника (Curran, 2019).

Професійна роль SENCO передбачає наявність педагогічної кваліфікації та спеціалізованої післядипломної підготовки до виконання координаційних функцій. Така підготовка спрямована на формування управлінських, аналітичних, консультативних і координаційних компетентностей, необхідних для організації системи підтримки на рівні закладу освіти, забезпечення міжпрофесійної взаємодії, аналізу ефективності освітніх рішень та участі у стратегічному розвитку інклюзивного освітнього середовища.

Особливе значення має здатність фахівця не лише реагувати на потреби окремих учнів, а й аналізувати функціонування системи підтримки на рівні школи, виявляти її організаційні та методичні проблеми, консультувати педагогів, ініціювати зміни у практиках навчання та сприяти узгодженню дій усіх суб'єктів, залучених до підтримки учнів. Саме тому підготовка SENCO виходить за межі традиційної педагогічної підготовки і містить виразний компонент професійного лідерства.

Водночас така професійна позиція пов'язана з високим рівнем відповідальності та значним навантаженням. SENCO фактично перебуває на перетині потреб учнів і родин, професійних можливостей педагогів, організаційних ресурсів школи та нормативних вимог, що потребує здатності узгоджувати різні професійні й інституційні позиції (Richards, 2024). Разом із цим можливість забезпечувати позитивні зміни в освітньому досвіді учнів виступає вагомим джерелом професійної мотивації координаторів (Solvason et al., 2024).

Отже, визначальною ознакою внутрішньої координаційно-лідерської моделі є перенесення координаційної відповідальності з рівня супроводу окремого учня на рівень закладу освіти. Спеціальний педагог або спеціально визначений координатор забезпечує цілісність системи підтримки, професійну взаємодію її учасників та розвиток інклюзивних практик у межах освітньої організації.

5. Універсально-інтегрована модель

Універсально-інтегрована модель у межах запропонованої типології відображає найвищий рівень системного впливу професійної діяльності спеціального педагога на якість інклюзивного навчання. Його діяльність спрямована не лише на підтримку окремого учня з особливими освітніми потребами, а й на забезпечення адаптивності освітнього процесу відповідно до різноманітності потреб усіх здобувачів освіти. Спеціальний педагог бере участь у спільному викладанні, адаптації навчання, організації гнучких форм підтримки, розробленні індивідуалізованих освітніх рішень та створенні інклюзивного освітнього середовища.

Найбільш виразно характеристики цієї моделі простежуються у Фінляндії. У фінській освітній системі спеціальний педагог виступає не лише фахівцем, який надає підтримку учням з особливими освітніми потребами, а й повноправним учасником педагогічної команди та співтворцем освітнього процесу. Його професійна діяльність інтегрована у повсякденну практику

закладу освіти і спрямована як на індивідуальну підтримку учнів, так і на підвищення гнучкості та адаптивності навчання загалом.

Характерною рисою фінської системи є інтеграція підтримки у звичайний освітній процес. Вона не обмежується окремими корекційними або спеціальними заходами, а реалізується через своєчасне й гнучке реагування на освітні потреби учнів безпосередньо в умовах повсякденного навчання (Ahtiainen, 2021). Спеціальний педагог може здійснювати короткотривалі педагогічні втручання, брати участь у спільному викладанні (co-teaching), організовувати гнучке групування учнів, адаптувати зміст і способи навчання та разом з учителями загальної освіти проєктувати індивідуалізовані освітні рішення (Paloniemi et al., 2023).

Важливою особливістю цієї моделі є зменшення організаційної дистанції між загальною та спеціальною педагогічною підтримкою. Спеціальна підтримка максимально наближена до повсякденного освітнього процесу, а адаптація навчання має превентивний і гнучкий характер. За таких умов професійна роль спеціального педагога виходить за межі реагування на труднощі окремого учня і поширюється на створення умов, за яких освітній процес може адаптуватися до різноманітності учнів.

Відповідно, об'єктом професійного впливу стає не лише окремий учень, а й організація самого освітнього процесу: способи викладання, групування учнів, педагогічна взаємодія, форми підтримки та умови участі у навчанні. Це дає змогу спеціальному педагогу поєднувати педагогічні, консультативні, кооперативні та середовищно-адаптаційні функції.

Фінська школа в такій моделі розглядається як цілісне освітнє середовище, у якому навчальні результати поєднуються з підтримкою участі, автономності та благополуччя учнів. Варіативність способів організації навчання, формувальне оцінювання, індивідуалізація темпу й способів виконання завдань, міждисциплінарна взаємодія та гнучке групування створюють можливості для оперативного реагування на різні освітні потреби. У цьому контексті спеціальний педагог сприяє не лише подоланню

труднощів, а й створенню умов для активної участі та залученості учнів у навчання (Jahnukainen, 2023; Nikula, 2025).

Отже, у межах універсально-інтегрованої моделі спеціальний педагог виступає фахівцем, який сприяє адаптивності освітнього процесу в цілому, а не лише реалізації окремих заходів підтримки. Такий підхід відображає зміщення професійного фокусу від реагування на труднощі конкретного учня до проєктування навчання, здатного гнучко враховувати різноманітність освітніх потреб.

Професійна підготовка спеціальних педагогів у Фінляндії має виразну дослідницько-орієнтовану та практико-орієнтовану спрямованість. Майбутні фахівці опановують не лише методики навчання і спеціальної педагогічної підтримки, а й основи педагогічного дослідження, оцінювання освітніх потреб, аналізу даних та проєктування гнучкого освітнього середовища. Важливим результатом підготовки є здатність приймати обґрунтовані професійні рішення, адаптувати освітній процес відповідно до потреб учнів та діяти в умовах високої професійної автономії (Gagnon, 2023).

Важливе місце посідає практична підготовка у школах педагогічної практики при університетах, де майбутні педагоги працюють під супервізією досвідчених наставників і набувають досвіду планування та реалізації навчання, спільного викладання, професійної взаємодії й організації підтримки учнів. Професійна підготовка також передбачає розвиток здатності створювати безпечне освітнє середовище, підтримувати соціально-емоційне благополуччя та забезпечувати участь учнів у навчанні (Gagnon, 2023).

Отже, визначальною ознакою універсально-інтегрованої моделі є інтеграція спеціально-педагогічної підтримки у повсякденний освітній процес та спрямованість діяльності спеціального педагога на підвищення адаптивності освітнього середовища для різних груп учнів. На відміну від попередніх моделей, системний вплив фахівця реалізується не лише через підтримку конкретного учня, експертне консультування або координацію

системи підтримки, а й через безпосередню участь у проектуванні та реалізації гнучкого освітнього процесу.

Представлена типологія моделей професійної діяльності спеціального педагога засвідчує суттєву варіативність його професійної ролі в різних освітніх системах. Ключовими параметрами розмежування моделей є рівень системного впливу фахівця на якість інклюзивного навчання, характер його участі в освітньому процесі, співвідношення безпосередньої педагогічної, експертно-консультативної та координаційної діяльності, а також ступінь професійної відповідальності за організацію підтримки.

Порівняльний аналіз дає змогу простежити поступове розширення професійної діяльності спеціального педагога: від безпосередньої підтримки окремого учня у практико-орієнтованій моделі — до експертного оцінювання та консультативного впливу на освітню практику; від координації індивідуалізованої освітньої траєкторії конкретного учня — до організації системи підтримки на рівні закладу освіти та участі у створенні адаптивного освітнього середовища для різних груп учнів. Відповідно зростає не лише рівень системного впливу спеціального педагога, а й складність його професійних функцій та ступінь автономії у прийнятті професійних рішень.

Виявлені відмінності безпосередньо позначаються на змісті професійної підготовки спеціальних педагогів. У моделях, орієнтованих переважно на безпосередню підтримку учня, домінує формування практичних компетентностей, пов'язаних з адаптацією навчання, проведенням індивідуальних і групових занять та реалізацією педагогічної підтримки. У системах із вираженою експертно-консультативною складовою посилюється роль компетентностей з оцінювання освітніх потреб, аналізу бар'єрів, формулювання професійних висновків і консультування педагогів. У моделях із розвиненою координаційною функцією професійна підготовка додатково охоплює організацію міжпрофесійної взаємодії, аналіз даних про освітній прогрес, методичну підтримку педагогів, фасилітацію командної роботи та участь у забезпеченні якості інклюзивного навчання.

Отже, однією з провідних тенденцій зарубіжного досвіду є перехід від переважно категоріально та корекційно орієнтованого розуміння професійної діяльності спеціального педагога до функціонального підходу, у центрі якого перебувають освітні потреби учня, його участь у навчанні, доступність освітнього середовища та якість організації підтримки. Відповідно змінюється і професійна роль фахівця: поряд із безпосередньою педагогічною роботою дедалі більшого значення набувають оцінювання, проєктування індивідуалізованого навчання, професійне консультування, міжпрофесійна взаємодія, моніторинг результатів та координація освітнього процесу.

Важливою тенденцією є також зміщення професійного фокусу від роботи виключно з труднощами окремого учня до аналізу взаємодії між його освітніми потребами та можливостями освітнього середовища. Це передбачає орієнтацію спеціального педагога не лише на подолання індивідуальних труднощів, а й на адаптацію змісту, способів і умов навчання, підтримку педагогів та створення середовища, здатного гнучко реагувати на різноманітність учнів.

Узагальнення зарубіжного досвіду стало теоретичним підґрунтям для подальшого обґрунтування моделі професійної діяльності та розроблення професійного профілю спеціального педагога в українському контексті. Проведений аналіз засвідчив, що такий профіль не може обмежуватися корекційно-розвитковою роботою або безпосереднім супроводом окремого учня. До його змісту мають входити оцінювання освітніх потреб і бар'єрів, участь у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії, безпосередня педагогічна підтримка, методичний супровід педагогів, організація міжпрофесійної взаємодії та моніторинг ефективності реалізованої підтримки.

Для українського контексту принципово важливим є не механічне відтворення однієї із зарубіжних моделей, а інтеграція тих професійних функцій, які відповідають актуальним потребам розвитку інклюзивної освіти

в Україні. Зарубіжний досвід демонструє продуктивність поєднання безпосередньої педагогічної підтримки, аналітико-оцінювальної діяльності, професійного консультування педагогів, координації командної взаємодії та спрямованості на адаптацію освітнього середовища.

На цій основі перспективна професійна роль спеціального педагога в українській системі освіти може бути концептуалізована як інтегрована координаційно-педагогічна діяльність, що поєднує педагогічну, аналітичну, методичну та координаційну складові. За такого підходу спеціальний педагог виступає не лише фахівцем із безпосередньої підтримки здобувача освіти з особливими освітніми потребами, а суб'єктом, який сприяє узгодженості дій учасників освітнього процесу, обґрунтованості освітніх рішень та системному забезпеченню якості інклюзивного навчання.

Список використаних джерел до розділу

1. Council for Exceptional Children. (2015a). *Initial special education preparation standards: What every special educator must know: Professional ethics and standards*. <https://exceptionalchildren.org/standards/initial-special-education-preparation-standards>
2. Council for Exceptional Children. (2015b). *Special education professional ethical principles: What every special educator must know: Professional ethics and standards*. <https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>
3. Curran, H. (2019). 'The SEND Code of Practice has given me clout': A phenomenological study illustrating how SENCos managed the introduction of the SEND reforms. *British Journal of Special Education*, 46(1), 76–93.
4. Dzerviniks, J., & Rozenfelde, M. (2023). Training of special education teachers: Problems and solutions in Latvia. In *EDULEARN23 proceedings* (pp. 1885–1895).
5. Esposito, R., & Carroll, C. (2019). Special educational needs coordinators' practice in England 40 years on from the Warnock Report. *Frontiers in Education*, 4, Article 75.
6. Gagnon, J. C., Honkasilta, J., & Jahnukainen, M. (2023). Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for the inclusion of students with learning and behavior difficulties. In R. de Oliveira Brito & A. Anselmo Guilherme (Eds.), *Teacher education around the world: Challenges and opportunities* (pp. 197–221). UNESCO.
7. Haug, P. (2021). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. In *Policy, provision and practice for special educational needs and disability* (pp. 103–119). Routledge.
8. Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. In *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (pp. 401–415). Springer Nature Singapore.
9. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., & Sofiy, N. (2022). Current trends in the training of specialists in special education to understand and meet the educational needs of pupils with SEN in the context of building the New Ukrainian School. In *Progress in education* (Vol. 72, pp. 33–64). Nova Science Publishers.

10. McLeskey, J., Billingsley, B., Brownell, M. T., Maheady, L., & Lewis, T. J. (2019). What are high-leverage practices for special education teachers and why are they important? *Remedial and Special Education, 40*(6), 331–337.
11. Naess, K. A. B., Hokstad, S., Furnes, B., Hesjedal, E., & Østvik, J. (2024). Inclusive education for students with special education needs in Norway. *Remedial and Special Education, 45*(6), 351–358.
12. Nikula, E., Järvinen, T., & Laiho, A. (2025). Future school well-being: A qualitative study on the imagined futures of Finnish youth. *Journal of Youth Studies, 28*(10), 1581–1597.
13. Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2023). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(1), 35–50.
14. Richards, H. (2024). “It was tough making sure it happened”: SENCo experience of the reality and risk of education and health care plan implementation. *Educational Review, 76*(2), 299–320.
15. Solvason, C., Sheehy, A., Osuki, A. J., & Winwood, J. (2024). ‘Small successes make it worthwhile’: The rewards and challenges of the SENCo role in a primary school in England. *Support for Learning, 39*(3), 104–115.
16. Szumski, G., Narkun-Jakubińska, Z., Grygiel, P., & Smogorzewska, J. (2025). General and special education teachers in co-teaching: Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: A mediation analysis. *European Journal of Special Needs Education, 40*(6), 1155–1171.
17. Taylor, H. E., Van Boxtel, J. M., Bueno, S. A., & Foster, E. A. (2026). Integrating high-leverage practices into special education teacher preparation programmes: Promoting access and equity for all learners. *International Journal of Inclusive Education, 30*(4), 749–763.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПІДГРУНТЯ ДЛЯ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Проведений у першому розділі системний аналіз зарубіжних професійних стандартів, профілів і моделей професійної діяльності спеціального педагога засвідчив, що розвиток інклюзивної освіти супроводжується суттєвим розширенням змісту його професійної діяльності. Поряд із безпосередньою педагогічною підтримкою учня до професійних функцій спеціального педагога в різних освітніх системах належать оцінювання освітніх потреб і бар'єрів, участь у проектуванні індивідуалізованого навчання, консультування педагогів, міжпрофесійна взаємодія, моніторинг результатів та координація підтримки. Водночас обґрунтування професійної ролі такого фахівця в українській системі освіти потребує врахування не лише зарубіжного досвіду, а й реальних потреб і труднощів вітчизняної освітньої практики.

Сучасна система освіти України нормативно орієнтована на забезпечення права кожного здобувача освіти на доступну та якісну освіту з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей і здібностей. Законодавством передбачено можливість здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами як у спеціальних закладах освіти, так і шляхом організації інклюзивного навчання. Відповідно, одним із ключових завдань сучасного закладу освіти стає створення такого освітнього середовища, у якому різноманітність потреб учнів враховується безпосередньо в організації освітнього процесу.

Центральну роль у практичній реалізації інклюзивного навчання відіграє вчитель. Його професійна діяльність передбачає здатність розпізнавати різні

освітні потреби учнів, застосовувати гнучкі підходи до навчання, забезпечувати педагогічну підтримку, створювати безпечне та сприятливе освітнє середовище й взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. Відповідні вимоги закріплено й у професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти.

Разом з тим практична реалізація цих вимог відбувається в умовах постійного урізноманітнення освітніх потреб здобувачів освіти. Для України ця проблема додатково посилюється наслідками повномасштабної війни: вимушеним переміщенням дітей і родин, освітніми втратами, психотравматичними подіями, порушенням стабільності освітнього середовища та зростанням потреб у соціально-емоційній підтримці. Це розширює коло професійних завдань педагогічних працівників і потребує від них здатності працювати не лише з усталеними категоріями особливих освітніх потреб, а й з різноманітними та динамічними труднощами у навчанні й участі.

Наявність нормативних вимог до професійної діяльності педагога та можливостей професійного розвитку сама по собі не гарантує ефективної реалізації інклюзивних практик. Дослідження української освітньої практики вказують на труднощі педагогів у забезпеченні індивідуалізації навчання, взаємодії з батьками, асистентами вчителя та іншими фахівцями, а також у створенні підтримувального середовища для учнів із різними освітніми потребами. Це актуалізує необхідність не лише подальшого розвитку інклюзивної компетентності педагогів, а й пошуку додаткових професійних та інституційних механізмів підтримки інклюзивного навчання на рівні закладу освіти.

У цьому контексті результати першого розділу набувають особливого значення. Аналіз зарубіжних моделей показав, що значна частина складних професійних завдань, пов'язаних з оцінюванням освітніх потреб, адаптацією навчання, професійним консультуванням, організацією міжпрофесійної взаємодії та координацією підтримки, у різних освітніх системах реалізується

за участю спеціального педагога. Однак для визначення того, які саме функції є актуальними для українського освітнього контексту, необхідно було встановити, з якими труднощами стикаються педагогічні працівники безпосередньо у своїй професійній діяльності та якої підтримки вони потребують.

Саме тому наступним етапом дослідження стало емпіричне вивчення професійних компетентностей педагогічних працівників, їхніх труднощів у процесі організації інклюзивного навчання та потреб у професійній підтримці. При цьому емпіричний етап був спрямований не на оцінювання професійної діяльності педагогів як такої, а на виявлення системних професійних запитів української освітньої практики, які надалі могли бути співвіднесені з результатами аналізу зарубіжних моделей і враховані під час обґрунтування моделі професійної діяльності та розроблення професійного профілю спеціального педагога. У межах емпіричного етапу було поставлено три взаємопов'язані дослідницькі питання:

1. Як педагогічні працівники оцінюють рівень сформованості власних професійних компетентностей, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання?

2. Які труднощі виникають у педагогів у процесі організації навчання та забезпечення освітніх потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами?

3. Яких видів професійної підтримки потребують педагогічні працівники та які з них можуть бути враховані під час визначення трудових функцій і професійних компетентностей спеціального педагога?

Відповіді на зазначені питання уможливляють перехід від аналізу зарубіжних професійних моделей до визначення реального запиту української освітньої практики та використання отриманих результатів як емпіричного підґрунтя для подальшого моделювання професійної діяльності й розроблення професійного профілю спеціального педагога.

2.1. Теоретико-методичні засади та організація емпіричного дослідження

Сучасна система загальної середньої освіти України орієнтована на забезпечення інклюзивної та рівноправної освіти для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, освітніх потреб чи соціального статусу. Такий підхід узгоджується з міжнародними зобов'язаннями України у сфері прав людини та освіти, зокрема положеннями Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, а також із цілями, визначеними національними стратегічними документами щодо розвитку інклюзивного освітнього середовища.

Зазначені принципи закріплено в Законах України «Про освіту» (VRU, 2017) та «Про повну загальну середню освіту» (VRU, 2020). Законодавством гарантовано право кожного на якісну та доступну освіту незалежно від соціальних і культурних відмінностей, наявності інвалідності, мови спілкування чи інших обставин та ознак (VRU, 2017, ст. 3, п. 2). Ці нормативно-правові акти регулюють організацію шкільної освіти, зокрема інклюзивного навчання та навчання у спеціальних закладах освіти. Для осіб з особливими освітніми потребами держава забезпечує умови для здобуття освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів як у спеціальних закладах освіти (VRU, 2017, ст. 19), так і шляхом організації інклюзивного навчання (VRU, 2017, ст. 20).

За даними Міністерства освіти і науки України станом на 2025 р., понад 53 тис. учнів з особливими освітніми потребами охоплено навчанням у загальноосвітніх школах, включно з інклюзивними та спеціальними класами (MESU, 2025). Водночас, за оцінкою UNICEF, близько 4,8 млн дітей потребують термінової освітньої підтримки (UNICEF, 2024), що пов'язано не тільки з інвалідністю та освітніми труднощами, зумовленими особливостями психофізичного розвитку, але з освітніми втратами, зумовленими

військовими діями на території України. Це свідчить про те, що освітня система України функціонує в умовах мультивекторного виклику: з одного боку, необхідно забезпечити безперервність та якість навчання дітей з особливими освітніми потребами, з іншого — створити належні умови для дітей, які пережили психотравматичні події чи втратили доступ до стабільного освітнього середовища. Отже, сучасний український контекст вимагає гнучкої моделі підтримки всіх дітей, які мають особливі освітні потреби, зумовлені різними чинниками — як порушеннями психофізичного розвитку, так і ситуативними труднощами, пов'язаними з війною, переміщенням, втратами, соціально-економічною нестабільністю.

Уся підтримка має надаватися в умовах інклюзивного освітнього середовища або спеціальних закладів освіти, тобто в межах системи шкільної освіти (Law of Ukraine «On education», 2017). Ключову роль у реалізації інклюзивного підходу відіграє вчитель, який повинен володіти не лише ґрунтовною предметною підготовкою, а й сформованою інклюзивною компетентністю – тобто здатністю створювати інклюзивне освітнє середовище, розпізнавати різні потреби учнів, надавати педагогічну підтримку учням з ООП, застосовувати гнучкі методи навчання, забезпечувати сприятливі умови для кожного учня з урахуванням їх індивідуальних особливостей, здібностей і навчальних потреб (Professional standard “Teacher of general secondary education institution” 2024, розділ про інклюзивну компетентність, підпункти B1.1–B1.3).

Українська освітня політика наголошує на важливості професійної гнучкості вчителя як ключової умови для ефективної підтримки кожного учня. Згідно з Концепцією Нової української школи, педагоги мають використовувати власну педагогічну майстерність та індивідуальний підхід для створення інклюзивного, безпечного й мотивувального освітнього середовища (MESU, 2016). Це узгоджується з ідеєю «школи для всіх», у якій кожна дитина — незалежно від її здібностей, особливостей розвитку чи соціального походження — є повноцінним учасником шкільної спільноти

(UNESCO, 1994). Хоча більшість українських учителів підтримують цю ідею і визнають цінність різноманіття (European Research Association, 2012), практичне втілення інклюзивних підходів у повсякденній діяльності залишається складним завданням (Martynchuk, Skrypnyk, Sofiy, Hanssen, 2021). Сучасні класи є все більш різноманітними, і це вимагає від педагогів не лише гнучкості, а й додаткової підтримки, професійного розвитку та доступу до ресурсів.

Водночас дедалі більше українських учителів не мають достатньої кваліфікації для забезпечення якісного інклюзивного навчання та індивідуального супроводу учнів з різними особливими освітніми потребами. Внаслідок цього викладання часто здійснюється некваліфікованими педагогами. Така ситуація актуалізує потребу в системному підході до кадрового забезпечення інклюзивного навчання. В Україні підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання здійснюється як у межах формальної освіти, так і через систему післядипломної педагогічної освіти. На першому (бакалаврському) рівні вищої освіти вивчення курсу «Інклюзивна освіта» є обов'язковим компонентом освітньо-професійних програм педагогічних спеціальностей і, як правило, становить не менше ніж 4 кредити ЄКТС. Крім того, згідно зі статтею 59 Закону України «Про освіту» (VRU, 2017) та постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (СМУ 2019), педагоги зобов'язані проходити підвищення кваліфікації щонайменше на 150 годин (6 кредитів ЄКТС) протягом 5 років, з яких частина годин має бути спрямована на вдосконалення компетентностей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Багато українських закладів вищої освіти пропонують бакалаврські та магістерські програми зі спеціальної освіти, орієнтовані на підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, абітурієнти можуть обрати повноцінну чотирирічну бакалаврську програму, після

завершення якої передбачено можливість продовження навчання за півторарічною магістерською програмою. Ці програми формуються відповідно до державних освітніх стандартів та спрямовані на реалізацію принципу інклюзії як ключового напрямку розвитку національної освітньої системи.

Навчальні курси в межах зазначених програм акцентують увагу на дидактичних підходах, методах оцінювання та адаптації навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами, враховуючи специфіку роботи в різномірному класі. Разом з тим, програми передбачають професійну спеціалізацію в межах таких напрямів, як логопедія, психокорекційна педагогіка (олігофренопедагогіка), сурдопедагогіка, тифлопедагогіка та ортопедагогіка, що дозволяє майбутнім фахівцям глибше опанувати специфіку роботи з різними категоріями дітей. У 2024 році в Київському університеті імені Бориса Грінченка було відкрито нову магістерську програму «Стратегії і практики інклюзивного навчання», основною метою якої є підготовка координаторів інклюзивного навчання та освітніх лідерів, здатних впроваджувати ефективні практики інклюзії на рівні закладу освіти.

Водночас, попри наявність таких освітніх можливостей, рівень сформованості інклюзивної компетентності серед українських педагогів залишається недостатнім. Це виявляється у труднощах із реалізацією принципів інклюзивної освіти в щоденній практиці, зокрема у забезпеченні індивідуального підходу, налагодженні ефективної співпраці з асистентами вчителя, батьками та фахівцями команди супроводу, а також у створенні травма-чутливого середовища та наданні травмаінформованої допомоги (Gradus Research Plus 2023, Saved 2024; Скрипник, Мартинчук та ін., 20026).

У зв'язку з цим зростає потреба в системному розвитку як інклюзивної компетентності педагогів (вчителів, асистентів вчителів) для забезпечення ефективного педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, так і пошуку інших інституційних рішень щодо посилення інклюзивної політики, культури та практики на рівні закладу освіти, адже

численні національні та міжнародні дослідження свідчать, що інклюзивна компетентність є ключовим чинником успішної педагогічної взаємодії в інклюзивному середовищі (МОНУ, Інститут освітньої аналітики, 2020).

Теоретичні засади дослідження ґрунтуються на сучасних підходах до розвитку інклюзивної освіти та підготовки фахівців зі спеціальної освіти як суб'єктів забезпечення якості інклюзивного навчання. У межах наукової теми кафедри, спрямованої на розроблення професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного освітнього процесу, використано результати емпіричного дослідження рівня сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників, зокрема їх готовності до забезпечення освітніх потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Отримані результати розглядаються як підґрунтя для теоретичного обґрунтування змісту професійної діяльності спеціального педагога та визначення його ключових функцій у системі інклюзивної освіти. Водночас їх інтерпретація потребує урахування сучасних наукових підходів до розуміння професійних компетентностей педагогічних працівників, які безпосередньо реалізують інклюзивне навчання у закладах освіти.

Інклюзивна освіта вимагає скоординованого підходу між установами на національному рівні, рівні школи та рівні класу (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2022). Щоб задовольнити різноманітні потреби учнів в освіті, програми підготовки вчителів потрібно адаптувати, включивши до них компетенції, необхідні для інклюзивної освіти (Letzel-Alt, Pozas, 2025). Хоча для забезпечення позитивних результатів учнів у сфері освіти необхідні як досвід, так і практика, дослідження показують, що крім цього існує потреба у формальній освіті та підготовці всіх вчителів (Tveitnes, Lied, Berge, Olsen 2025).

Компетентність вчителя в освіті визначається як взаємодія між ставленням, навичками та знаннями (EASNIE, 2022). Дослідження показують роль, яку відіграють навички та знання у формуванні позитивного ставлення

до інклюзії: чим успішнішим є вчитель в інклюзивному класі, тим позитивнішим буде його ставлення (Paju, Rätty, Pirttimaa, Kontu, 2016), що підкреслює важливість програм підготовки вчителів, які навчають практичним навичкам, необхідним в інклюзивному класі (Moser, Kimmelman, Miesera, Pool Maag, 2023). Знання та навички самі по собі є корисними лише в тому випадку, якщо вчителі можуть адаптувати їх до контексту свого класу, щоб задовольнити мінливі та різноманітні потреби своїх учнів (Moser, Kimmelman, Miesera, Pool Maag, 2023).

На європейському рівні було досягнуто згоди щодо визначення компетентностей вчителів для інклюзії (EASNIE, 2022). У цьому контексті Європейське агентство з особливих потреб та освіти деталізує ключові компоненти інклюзивної компетентності педагогів, зокрема ставлення та переконання, знання й розуміння, уміння та практичні навички в таких сферах, як цінування різноманітності учнів, підтримка всіх учнів, співпраця з іншими фахівцями та особистісно-професійний розвиток (EADSNE. Teacher Education for Inclusion – TE4I, 2012). Подібну структуру компетентностей простежуємо й у сучасних емпіричних дослідженнях: зокрема, Sahli Lozano et al. (2023) у своєму дослідженні застосували скорочену Шкалу ефективності вчителів для інклюзивних практик, що дозволила виокремити такі критично важливі області, як здатність оцінювати й адаптувати навчальні матеріали, ефективно управління класом і налагодження продуктивної взаємодії з батьками та міждисциплінарною командою.

Подібних висновків також дійшли інші дослідники, які наголошують на труднощах, що їх вчителі вважають найскладнішими у повсякденній роботі в інклюзивному класі. Зокрема, йдеться про здатність оцінювати індивідуальні потреби учнів, адаптувати навчальні матеріали відповідно до цих потреб, ефективно працювати в команді та управляти власним часом для забезпечення належної соціальної й емоційної підтримки здобувачів освіти (Hanssen, Valle, Lagestad, Tverbakk, Marôco, 2025; Letzel-Alt, Pozas, 2025; Nimante, Kokare, 2022; Paju, Rätty, Pirttimaa, Kontu, 2016; Ryökkynen, S., A.

Maunu, R. Pirttimaa, E. Kontu, 2022). Letzel-Alt and Pozas (2025) наголошують на необхідності визначення цих ключових навичок з практичної точки зору — як основи для розробки змістовно релевантних курсів підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

На необхідності перегляду підготовки вчителів в умовах зростаючої складності інклюзивного навчання акцентує також Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD). У своїх аналітичних матеріалах ОЕСР підкреслює трансформаційні зміни в освітньому середовищі, зумовлені як міграційними процесами — зокрема переміщенням населення із сільських у міські райони та перетином мовних кордонів, — так і зростаючим різноманіттям освітніх потреб учнів (OECD, 2023). Це особливо актуально для України в умовах повномасштабної війни, коли значна частина дітей є внутрішньо переміщеними особами, що призводить до переходу учнів із російськомовних шкіл і спільнот до україномовного освітнього середовища (SavED, 2024.).

Ще одним наслідком збройного конфлікту є зростання випадків порушень психічного здоров'я серед дітей, що супроводжується труднощами з концентрацією уваги, зниженням мотивації до навчання та загальним погіршенням освітніх результатів (Go Global, 2023; Gradus Research Plus 2023; SavED, 2024). У цьому контексті OECD пропонує розширене визначення категорії учнів з додатковими потребами, яке охоплює не лише осіб з інтелектуальними та фізичними порушеннями, а й тих, хто має труднощі психосоціального характеру (OECD, 2023). Таке трактування є релевантним для української освітньої реальності, оскільки воно вимагає від педагогів наявності інтегрованих компетентностей — зокрема, здатності адаптувати освітнє середовище, підтримувати емоційний добробут учнів та впроваджувати інклюзивні практики відповідно до змінених умов навчання. (CMU, 2024). У центрі знань і вмінь, необхідних сучасному вчителю, перебуває здатність застосовувати диференційоване навчання, що OECD визначає як уміння підтримувати всіх учнів у досягненні їхнього освітнього

потенціалу. Згідно з позицією OECD, ключові компетентності педагога охоплюють здатність критично переосмислювати власні упередження, розуміти глобальний соціокультурний контекст, здійснювати рефлексивну педагогічну практику та формувати у здобувачів освіти налаштованість на зростання (growth mindset). OECD також наголошує на необхідності системної підтримки вчителів у процесі їхнього професійного розвитку. Зокрема, йдеться про забезпечення доступу до якісних програм підвищення кваліфікації, створення сприятливих умов для участі у професійних заходах (зокрема шляхом надання часу в межах робочого навантаження) та фінансову підтримку таких ініціатив (OECD, 2023).

Усвідомлюючи ключову роль учителя у впровадженні якісного інклюзивного навчання, українські науковці активно долучилися до формування та осмислення поняття «інклюзивна компетентність». У науковому дискурсі представлено низку підходів до трактування поняття «інклюзивна компетентність», запропонованих українськими дослідниками, які розкривають його зміст з різних позицій. Узагальнені визначення подано в таблиці нижче.

Таблиця 2.1.

**Узагальнені підходи до визначення інклюзивної компетентності
в українському науковому дискурсі**

Визначення інклюзивної компетентності (ІК)	Показник ІК	Автор(и)
Інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язберезувальними і корекційно-розвивальними технологіями	Готовність учителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання	Boichuk, Borodina, Mykytiuk 2015
Інтегральне особистісне утворення, що об'єднує аксіологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти	Здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання	Nakhod 2020

Інтегрований феномен, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти. ІК виявляється лише в гармонійній єдності з особистісними цінностями, а також із інтересами та мотивацією до інклюзивної діяльності	Здатність здійснювати продуктивну інклюзивну діяльність; здатність до творчої самореалізації	Vasyluk, 2022
Складова професійної компетентності, інтегративна особистісна освіта, що зумовлює здатність педагогічних працівників здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби вихованців	Здатність забезпечувати включення учнів з ООП до умов інклюзивного навчання для їхнього розвитку та саморозвитку	Nagorna, Kravtsova, Rudenko 2023
Рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, вид професійної компетентності	Теоретична й практична готовність до здійснення інклюзивної діяльності	Figol 2020
Особистісні й міжособистісні якості самих педагогів як основних творців ефективної інклюзивної освіти; володіння інклюзивною грамотністю й здатністю продуктивно працювати у командній взаємодії, а також долучатися до комплексного розвитку закладу освіти	Здатність до планування і впровадження якісного інклюзивного навчання, аналізу ефективності своїх дій та вдосконалення своєї професійної майстерності	Skrypnyk, Martynchuk, et al. 2024
Єдність особистісного, знаннєвого і практичного компонентів. Наявність знань і вмінь для організації ефективної комунікації в інклюзивному середовищі («вчитель – учень», «вчитель – батьки» та ін.)	Успішне здійснення професійної діяльності; здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності	Smerechak 2024
Сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективної роботи з учнями, які мають різноманітні освітні потреби, зокрема діти з особливими освітніми потребами	Володіння спеціальними методами навчання, вміння адаптувати освітній процес під індивідуальні можливості кожного учня; здатність створювати психологічно безпечне і підтримувальне середовище	Tovstogan, Tsehelnik, Shevchenko 2024

Знання, уміння, навички в умовах, що змінюються, завдяки долученню педагогів до постійної самоосвіти впродовж усього життя й здатності реалізувати потенціал інклюзивної освіти	Здатність забезпечувати продуктивний, якісний освітній процес кожної дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища	Kasyanova, Demyanenko 2025
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	Підготовленість до організації якісного освітнього процесу для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання	Provalna, 2025

Аналіз представлених у таблиці узагальнень щодо інклюзивної компетентності дав змогу з'ясувати, що, за дослідженнями українських науковців, інклюзивна компетентність – це інтегральне багатокomпонентне утворення, що формується на перетині особистісних якостей і професійних навичок педагога. Вона охоплює професійні знання, уміння, навички, володіння інклюзивними методами й технологіями, а також особистісні характеристики педагога (відповідні цінності, інтереси й мотивацію до інклюзивної діяльності). Основними показниками інклюзивної компетентності є готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: здатність до планування, впровадження інклюзивного навчання, здатність адаптувати освітній процес під індивідуальні можливості кожного учня та створювати безпечне й підтримувальне середовище; уміння працювати у команді, оцінювання власної ефективності, самовдосконалення та створення умов для активної участі кожної дитини в освітньому процесі.

При цьому, слід зазначити, що у визначеннях особливостей інклюзивної компетентності українськими освітянами наявні: 1) повторювальні характеристики, серед яких як абстрактні (описові), так і конкретні (практико-орієнтовані); 2) нетипові (рідкісні) ідеї про інклюзивну компетентність. Серед повторювальних описових характеристик: інклюзивна компетентність (ІК) як інтегральне (комплексне, складне) утворення.

Практико-орієнтовані характеристики ІК – інклюзивні знання, уміння, навички (методи, технології); значущість особистісних якостей педагога, у тому числі – мотивації; застосування контролю (рефлексії, аналізу) щодо ефективності власної діяльності; здатність здійснювати продуктивний (якісний) освітній процес для дітей з особливими потребами та вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Нетипові (рідкісні) ідеї у контексті ІК за українськими навчально-методичними джерелами: ІК виявляється лише в гармонійній єдності з особистісними цінностями, а також із інтересами та мотивацією до інклюзивної діяльності; забезпечення включення учнів для їхнього розвитку та саморозвитку; здатність до творчої самореалізації педагогів (Василук, 2022); здатність до планування інклюзивного навчання; здатність до командної взаємодії (Скрипник, Мартинчук, 2024); володіння корекційно-розвитковими технологіями (Товстоган, 2024); здатність реалізовувати потенціал інклюзивної освіти (Кас'янова, 2025).

Для проведення дослідження було використано комплекс якісних та кількісних методів дослідження. З-поміж якісних було застосовано інтерпретативний феноменологічний аналіз (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA, Smith, J. A., 2008), який дозволяє дослідити суб'єктивний досвід учасників і особливості його осмислення у контексті професійної діяльності, використовувався для розроблення питань анкети та подальшої інтерпретації отриманих даних. Крім того, для формулювання питань анкети була застосована методологія обґрунтованої теорії (Grounded theory methodology, Charmaz K., 2006), яка також сприяла у формулюванні питань анкети та дослідницького питання та дала змогу сформулювати теоретичні узагальнення на основі аналізу емпіричних даних.

Відповідно до методології обґрунтованої теорії (Charmaz K., 2006) для формулювання питань анкети було застосовано метод теоретичного відбору "theoretical sampling" (Glaser, B.G., Strauss, A.L., 2012), що забезпечує можливість формулювання конкретизованих запитань для анкетування та

цілеспрямоване залучення учасників для поглиблення та уточнення сформованих теоретичних положень.

Питання були розподілені на 6 блоків, які відповідають блокам трудових функцій та компетенцій вчителя початкових класів в Україні відповідно до Професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (MESU 2024):

Блок 1 – Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів) (Мовно-комунікативна компетентність, Предметно-методична компетентність, Інформаційно-цифрова компетентність);

Блок 2 – Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу (Психологічна компетентність, Емоційно-етична компетентність, Компетентність педагогічного партнерства);

Блок 3 – Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища (Інклюзивна компетентність, Здоров'язбережувальна компетентність);

Блок 4 – Проведення освітнього процесу (Прогностична компетентність, Організаційна компетентність, Оцінювально-аналітична компетентність);

Блок 5-6 – Безперервний професійний розвиток (Здатність до навчання впродовж життя).

Для формулювання запитань анкети було залучено чотирьох експертів у галузі спеціальної освіти та двох фахівців у сфері освітнього оцінювання й аналізу даних. Після розроблення первинного варіанту анкети було проведено пілотне дослідження за участі дев'яти педагогічних працівників, серед яких — учителі початкових класів, асистенти вчителів та вчителі-предметники. Метою цього етапу була перевірка зрозумілості формулювань, практичної спрямованості запитань та їх логічної відповідності цілям дослідження. За результатами пілотування команда дослідників спільно переглянула структуру анкети, внесла корективи у формулювання запитань, а також доповнила фінальну версію трьома додатковими пунктами. Ці

запитання, на думку авторів, хоча й не були типовими для сприйняття інклюзивного навчання в українському контексті, мали вагоме значення для розширеного аналізу досліджуваного явища.

Для обробки й інтерпретації отриманих результатів опитування частково було використано інструменти штучного інтелекту — зокрема, мовну модель ChatGPT (OpenAI, 2023). III застосовувався для первинного формулювання деяких аналітичних висновків на основі відповідей респондентів. Усі згенеровані формулювання були критично переосмислені, уточнені та адаптовані авторами відповідно до цілей дослідження та наукових стандартів. Остаточна інтерпретація результатів є повністю авторською.

Загальна сукупність дослідження становила приблизно 3000 осіб і складалась із вчителів початкової школи, вчителів-предметників, асистентів вчителів, психологів, логопедів та інших працівників, які можуть брати участь в командах супроводу дітей з ООП. Анкетування відбувалось за допомогою сервісу Google-forms шляхом надсилення анкети в заклади освіти різних рівнів та різні професійні спільноти.

Усі, хто відповіли на питання анкети перед початком її проходження, надали свою згоду на використання результатів дослідження в узагальненому вигляді відповідно до того, що анкетування відбувалось анонімно.

В анкетуванні взяло участь 473 респондентів (444 жінки та 29 чоловіків). Вибірка була випадковою, що підтверджується розподілом за статтю, досвідом викладання, посадою та регіоном проживання/роботи і відповідає загальному розподілу працівників, які можуть працювати в закладах освіти різного рівня з дітьми з ООП.

Загалом за статистичною інформацією про респондентів вони розподілились так: за гендером — $n=29$ чоловічої статі, $n=444$ жіночої статі; розподіл за посадою та за регіоном представлено у табл. 2.2. і 2.3 відповідно; за стажем роботи: 0–5 years — $n=66$, 6–10 years — $n=52$, 11–20 years — $n=106$, 21–30 years — $n=112$, 31–40 years — $n=102$, 40+ years — $n=35$.

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів за посадою

Посада	Жінки	Чоловіки	Усього
Учитель-предметник	162	21	183
Учитель початкових класів	113	1	114
Асистент учителя	138	2	140
Практичний психолог	18	1	19
Вчитель-логопед	12	0	12
Вчитель-дефектолог	10	0	10
Адміністрація (директор, заступник директора, інші пед. працівники)	8	2	10
Інші вчителі	6	0	6
Інші фахівці (ІРЦ, консультанти, менеджери персоналу)	13	2	15
Батьки	2	0	2
Соціальний педагог	5	0	5
Усього:	444	29	473

Таблиця 2.3

Розподіл респондентів за регіоном

Регіон	Кіл-ть	%
Київ	137	28.97
Львівська обл.	84	17.76
Чернівецька обл.	64	13.53
Київська обл.	40	8.45
Дніпропетровська обл.	26	5.50
Одеська обл.	25	5.29
Житомирська обл.	24	5.07

Івано-Франківська обл.	13	2.75
Вінницька обл.	13	2.75
Хмельницька обл.	11	2.33
Сумська обл.	7	1.48
Полтавська обл.	5	1.06
Чернівецька обл.	5	1.06
Луганська обл.	2	0.42
Запорізька обл.	2	0.42
Черкаська обл.	1	0.21
Миколаївська обл.	1	0.21
Херсонська обл.	2	0.42
Кіровоградська обл.	1	0.21
Рівненська обл.	1	0.21%
Волинська обл.	2	0.42%
Не зазначено	9	1.90%

Для оброблення результатів дослідження застосовувався кількісно-якісний аналіз (стан сформованості компетентностей фахівців, у %) та статистична обробка отриманих даних (середні арифметичні, коефіцієнт кореляції r-Пірсона).

Для встановлення кореляційних зв'язків між відповідями на питання анкети був застосований коефіцієнт кореляції r-Пірсона на рівні достовірності $p \leq 0.01$. Обробка даних відбувалась за допомогою програмного забезпечення MS Excel. Для визначення кореляційних зв'язків між відповідями усі респонденти були розподілені на 4 групи за посадами: вчителі початкових класів, вчителі-предметники, асистенти вчителів, інші категорії працівників.

Анкета складається з 35 питань закритого та відкритого типу (28 питань закритого типу, 3 питання відкритого типу, 4 питання, які стосувались загальної інформації про респондентів – посада, стать, стаж роботи, регіон в

якому працюють). Анкета представлена у Додатку А. Для всіх питань закритого типу була застосована семантична диференціальна шкала (повністю не згоден/на; частково не згоден/на; важко сказати; частково згоден/на; повністю згоден/на; не знаю/не маю навичок) (Osgood Ch.E.; Suci G.J.; Tannenbaum P.H.); для одного із запитань використано п'ятибальну шкалу Лайкерта (від «повністю не погоджуюся» до «повністю погоджуюся») (Likert R. 1932).

До питань із семантичною диференційованою шкалою (повністю не згоден/на; частково не згоден/на; важко сказати; частково згоден/на; повністю згоден/на; не знаю/не маю навичок) (Osgood Ch.E.; Suci G.J.; Tannenbaum P.H.) у подальшому було застосовано шкалу ранжування від 5 до 0, де 5 – повністю не згоден/на; 4 – частково не згоден/на; 3 – важко сказати; 2 – частково згоден/на; 1 – повністю згоден/на; 0 – не знаю/не маю навичок. Ця шкала використовувалася для визначення середніх значень відповідей респондентів з метою оцінювання їхньої здатності та впевненості у роботі з дітьми з ООП.

Питання з відкритими відповідями були запропоновані до блоків, в яких потрібно було, щоб учасники глибше розкрити своє розуміння теми – це Блок 2 Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, Блок 3 Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, Блоки 5-6 Безперервний професійний розвиток. У цих блоках нам важливо було уточнити власну думку педагогічних працівників, які працюють з дітьми з ООП та перевірити правдивість їхньої відповіді на питання цих блоків, які виражалась у особистому розумінні та потребах.

Анкету було проведено онлайн. Заповнення анкети тривало близько 20-25 хвилин. Збір даних відбувався з січня по квітень 2025 року.

2.2. Результати дослідження професійних компетентностей, труднощів і потреб педагогів у професійній підтримці

Для узагальнення результатів анкетування педагогів, які працюють з дітьми з ООП в закладах освіти різного типу, нами було згруповано відповіді за 6 блоками, які відповідають блокам трудових функцій та компетентностям вчителя початкових класів в Україні (Професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти", 2024).

Блок 1 – Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів) (Мовно-комунікативна компетентність, Предметно-методична компетентність, Інформаційно-цифрова компетентність).

У результаті аналізу відповідей були отримані такі узагальнені результати: абсолютна більшість педагогів (62%) вважають себе обізнаними та компетентними у питаннях інклюзивної освіти; є значна група (28%), яка відчуває часткову впевненість, особливо у використанні технічних засобів та спеціальних методик, проте і потреба в додатковому супроводі та навчанні залишається, адже невеликий відсоток педагогів (4% та 6% - разом 10%) зізнається у браку знань (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Узагальнений розподіл відповідей за питаннями Блоку 1, які стосуватись комунікації, методів, допоміжних засобів навчання та цінностей інклюзії

Відповідь	Відсоток (%)
Повністю згоден/на	62
Частково згоден/на	28
Важко сказати / не знаю	6
Частково/повністю не згоден/на	4

Загалом, найвищий рівень впевненості демонструють вчителі початкових класів (39%), а найменший (26%) – працівники категорії «інші». Загальний високий відсоток згоди свідчить про загальну відкритість до інклюзивної

освіти серед педагогів, проте тема допоміжних засобів та технічної підготовки потребує посиленого супроводу в усіх категоріях, особливо – серед вчителів-предметників та асистентів вчителів.

Кореляційні зв'язки та їхні значення в інших групах респондентів представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Кореляційні зв'язки між відповідями категорій респондентів
за Блоком 1.**

Категорія респондентів	Max / Min	Питання (перемінна) Параметр1 Параметр 2	Значення за коеф кореляції r-Пірсона (з округл до 3х значень у бік зменшення)
Вчителі початкових класів	Max	Питання 3 та Питання 1	0.605
	Min	Питання 3 та Питання 2	0.398
Вчителі-предметники	Max	Питання 3 та Питання 2	0.747
	Min	Питання 3 та Питання 1	0.565
Асистенти вчителів	Max	Питання 1 та Питання 4	0.604
	Min	Питання 3 та Питання 1	0.292
Інші категорії працівників	Max	Питання 4 та Питання 1	0.779
	Min	Питання 4 та Питання 3	0.539

Як вказано в даних табл. 2.5 коефіцієнти кореляції r-Пірсона є вірогідними за блоком 1, що відповідає рівню значущості $p \leq 0.01$.

Найсильніші кореляційні зв'язки у групі респондентів “вчителі початкових класів” із значенням 0.60, де $p \leq 0.01$ між питаннями “Я знаю, які види допоміжних засобів можна використовувати в інклюзивній освіті та навчанні (візуалізацію, полісенсорне навчання, цифрові технології та ін.)” та “Я вмію налагоджувати ефективну комунікацію з учнями з особливими освітніми потребами та встановлювати довірливі відносини з ними”. Найменші кореляційні зв'язки були виявлені між питаннями “Я знаю, які види допоміжних засобів можна використовувати в інклюзивній освіті та навчанні (візуалізацію, полісенсорне навчання, цифрові технології та ін.)” та “Я здатний/на використовувати різноманітні методи та прийоми для налагодження комунікації з учнями, які мають різні індивідуальні

особливості (альтернативні методи комунікації, візуальні підказки, технічні засоби)” і становив 0.39, де $p \leq 0.01$.

Отриманий результат можна коментувати так: педагоги початкових класів вважають, що знання допоміжних засобів для інклюзивного навчання у більшому ступені дають змогу їм налагоджувати довірливі стосунки з учнями з ООП, при цьому недостатньо пов’язують свою обізнаність щодо допоміжних засобів з можливістю налагоджувати продуктивну взаємодію з цими учнями.

Блок 2 – Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу (Психологічна компетентність, Емоційно-етична компетентність, Компетентність педагогічного партнерства)

У результаті аналізу відповідей були отримані такі узагальнені результати: більшість педагогів (52%) вважають себе обізнаними та компетентними у питаннях створення шанобливого, психологічно безпечного, недискримінаційного середовища та налагодження педагогічного партнерства; є значна група (29%), яка відчуває часткову впевненість, 16% педагогів зізнається у браку знань та навичок (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Відповідь	Відсоток (%)
частково не згоден/на	3
частково згоден/на	29
повністю згоден/на	52
важко сказати	8
не знаю/не маю навичок	3
повністю не згоден/на	2

Узагальнений розподіл відповідей за питаннями Блоку 2, які стосувались створення шанобливого, психологічно безпечного, недискримінаційного

середовища та налагодження педагогічного партнерства. Із узагальнених даних за відповідями українських педагогів ми можемо зробити впевнений висновок, що більшість із них повністю погоджується, що вони можуть створювати шанобливе, психологічно безпечне, недискримінаційне середовище. Вчителі досить успішно створюють умови для соціально-емоційного розвитку учнів, особливо щодо взаємопідтримки та залученості всіх учнів. Більшість вчителів відзначають хороші навички у визначенні функцій і ролей у співпраці з асистентами вчителів та разом добре справляються з адаптацією матеріалів до потреб учнів, налагоджують комунікацію з дітьми та створюють дружню атмосферу в класі.

Разом із тим, респонденти виділяють такі труднощі в роботі та різного роду взаємодії:

1. Найчастіше згадуються труднощі у взаємодії та комунікації з батьками дітей з ООП. Це включає різні очікування, недостатню залученість батьків або навпаки – завищені очікування.
2. Відчувається брак часу для повноцінної реалізації індивідуального підходу через велику кількість дітей в класі.
3. Проблемними є питання модифікації програм, особливо з таких предметів, як фізика, хімія, математика, іноземні мови, коли учні мають суттєві порушення інтелектуального розвитку.
4. Педагоги вказують на складнощі в роботі з дітьми з аутизмом, немовленнєвими дітьми та дітьми, які мають розлади поведінки.
5. Окремо вказується на проблеми із застосуванням отриманих знань з теорії на практиці.

Загалом для всіх категорій працівників є певні свої труднощі, які переважають над загальними тенденціями (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Розподіл спільних та відмінних тенденцій у відповідях респондентів
відповідно до посади**

Критерій аналізу	Вчителі початкових класів	Вчителі- предметники	Інші спеціалісти
Потреба у додатковому навчанні	85% (висока)	80% (висока)	90% (дуже висока)
Частота труднощів у роботі з дітьми з ООП	60% (середня)	55% (дещо нижча)	65% (висока)
Основні труднощі у роботі	Недостатність спеціальних матеріалів (80%), адаптація програм (75%), співпраця з асистентом (70%)	Адаптація навчальних матеріалів (75%), брак часу для індивідуальної роботи (65%), відсутність спец. підготовки (70%)	Недостатність спеціалізованих ресурсів (85%), недостатня підтримка з боку педагогів (60%), труднощі командної взаємодії (65%)
Співпраця з іншими фахівцями	75%(висока)	70% (середня)	80% (дуже висока)
Підтримка адміністрації школи	70% (висока)	65% (середня)	75% (висока)
Позитивний вплив інклюзії на дітей з ООП	90% (дуже висока)	85% (висока)	95% (найвища)
Позитивний вплив інклюзії на інших дітей класу	65% (середня)	60% (середня)	75% (висока)
Найбільш необхідні ресурси	Методичні матеріали (85%), додаткове навчання (80%), асистенти (75%)	Методична підтримка (80%), спец. матеріали (75%), адміністративна підтримка (70%)	Спеціальні матеріали (90%), навчання (85%), взаємодія між спеціалістами (80%)

Із узагальнених даних, представлених в табл. 2.7, ми можемо зробити висновок, що всі групи педагогів висловлюють високу потребу в додатковому навчанні та вказують на недостатність спеціалізованих матеріалів та проблему адаптації й модифікації навчального процесу до потреб учнів з ООП.

Разом із тим, для вчителів початкових класів є демонстрація вищого рівня впевненості в підтримці адміністрацією та вищий рівень співпраці з іншими фахівцями. Для вчителів-предметників більш характерним є брак часу та необхідність спеціальної методичної підтримки. Інші категорії педагогічних працівників найбільш критично оцінюють забезпечення спеціалізованими ресурсами та активно прагнуть поглибленої міжфахової співпраці.

Кореляційні зв'язки, визначені за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона, а також відповідні значення для різних груп респондентів подано в табл. 2. 8.

Таблиця 2.8

**Кореляційні зв'язки між відповідями категорій респондентів
за Блоком 2**

Категорія респондентів	Max / Min	Питання	Значення за коеф кореляції r -Пірсона (з округл)
Вчителі початкових класів	Max	Питання 12 та Питання 11	0.844
	Min	Питання 12 та Питання 7	0.135
Вчителі-предметники	Max	Питання 12 та Питання 11	0.763
	Min	Питання 10 та Питання 8	0.390
Асистенти вчителів	Max	Питання 12 та Питання 11	0.630
	Min	Питання 10 та Питання 6	0.276
Інші категорії працівників	Max	Питання 12 та Питання 11	0.732
	Min	Питання 10 та Питання 5	0.368

Як вказано в даних табл. 2.8 коефіцієнти кореляції r -Пірсона є вірогідними за блоком 2, що відповідає рівню значущості $p \leq 0.01$.

У всіх чотирьох групах респондентів виявлено найвищі показники кореляції між здатністю до співпраці з іншими вчителями, вмінням визначати разом з ними необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей учнів та здатністю працювати в команді для розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку учня з ООП, що є цілком очевидним. Найнижчі кореляційні зв'язки у різних групах вирізняються, проте варто звернути увагу на групу вчителів

початкових класів, де найнижчий зв'язок між здатністю визначати необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей учнів та уміннями створювати шанобливе та психологічно безпечне (недискримінаційне) середовище у своєму класі. Можна передбачити, що ці вчителі недостатньо уявляють взаємозв'язок між різними чинниками якісного інклюзивного процесу.

Блок 3 – Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища (Інклюзивна компетентність, Здоров'язбережувальна компетентність)

Узагальнені результати відповідей на питання Блоку 3 вказують, що готовність до роботи з дітьми з ООП позитивно оцінюють 68% респондентів, 20% сумніваються і 12% не готові. На необхідності додаткового навчання акцентують увагу 78% українських педагогів, не потребують — 22%. Важливість командної роботи підтримують 85%, нейтральні — 11%, не вважають необхідною — 4%. 62% респондентів вважають підтримку адміністрації вважають достатньою, а 38% — недостатньою.

Тобто основними тенденціями у відповідях на питання Блоку 3 можна виділити такі:

- Практично всі відзначають важливість індивідуального підходу до учнів.
- Всі погоджуються, що без підтримки батьків та адміністрації результати роботи з ООП-учнями гірші.
- Педагоги вказують на необхідність більшої методичної підтримки та практичних ресурсів.

Кореляційні зв'язки, визначені за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона, а також відповідні значення для різних груп респондентів подано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

**Кореляційні зв'язки між відповідями категорій респондентів
за Блоком 3.**

Категорія респондентів	Max / Min	Питання	Значення за коеф кореляції r-Пірсона (з округленням до 3х значень у бік зменшення)
Вчителі початкових класів	Max	Питання 16 та Питання 14	0.632
	Min	Питання 14 та Питання 13	0.235
Вчителі-предметники	Max	Питання 16 та Питання 14	0.583
	Min	Питання 16 та Питання 13	0.493
Асистенти вчителів	Max	Питання 16 та Питання 13	0.476
	Min	Питання 14 та Питання 13	0.336
Інші категорії працівників	Max	Питання 16 та Питання 13	0.818
	Min	Питання 14 та Питання 13	0.492

Як вказано в даних табл. 2.9 коефіцієнти кореляції r-Пірсона є вірогідними за блоком 3, що відповідає рівню значущості $p \leq 0.01$.

Найвищі кореляційні зв'язки вчителі початкових класів та вчителі предметники демонструють між вмінням підтримувати прагнення учнів з ООП до саморозвитку, розкривати їхні здібності і пізнавальні можливості та здатності у використанні методів диференційованого викладання для забезпечення індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами. Асистенти вчителів та інші категорії працівників демонструють найвищі зв'язки між вмінням підтримувати прагнення учнів з ООП до саморозвитку, розкривати їхні здібності і пізнавальні можливості та здатністю застосовувати технологію універсального дизайну у навчанні (різні засоби залучення учнів через врахування їхніх інтересів, здібностей, стилів і темпу навчання; різні форми подання навчального матеріалу і демонстрації результатів навчання).

Найнижчий кореляційний зв'язок продемонстрували вчителі початкових класів між компетентністю у використанні методів диференційованого

викладання для забезпечення індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами та здатністю застосовувати технологію універсального дизайну у навчанні (різні засоби залучення учнів через врахування їхніх інтересів, здібностей, стилів і темпу навчання; різні форми подання навчального матеріалу і демонстрації результатів навчання). Тут так само прослідковується недостатнє уявлення про узгодженість різних компонентів ефективного інклюзивного процесу (у даному випадку – між методами викладання та універсальним дизайном).

Блок 4 – Проведення освітнього процесу (Прогностична компетентність, Організаційна компетентність, Оцінювально-аналітична компетентність)

Загальні тенденції участі педагогів в інклюзивному процесі представлено у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Загальні тенденції участі педагогів в інклюзивному процесі (у %)

Категорія	Відсоток від загалу
Постійна активна участь (повністю згоден/на)	53–64
Часткова участь або часткове розуміння процесу (частково згоден/на)	25–30
Не впевненість / невизначеність (важко сказати)	3–5
Наявність бар'єрів або відсутність досвіду (не згоден/на / не маю навичок)	2–6

Загалом за відповідями респондентів на питання Блоку 4 та узагальненими результатами таблиці 9 можна зробити такі висновки, що близько 60% педагогів системно залучені до інклюзивного процесу: беруть участь у створенні індивідуальної програми розвитку, співпрацюють із фахівцями, адаптують матеріали, комунікують з батьками. Найбільшу упевненість педагоги демонструють у моніторингу динаміки розвитку, створенні сприятливого середовища та співпраці з командою.

Майже 30% респондентів вказують про свою часткову залученість та 5% респондентів не змогли визначитись, що свідчить про низький рівень поінформованості, відсутність досвіду або недостатнє включення в інклюзивну діяльність. Також є група педагогів (6%), які або не беруть участі у процесах взагалі, або не мають потрібної підготовки.

Кореляційні зв'язки, визначені за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона, а також відповідні значення для різних груп респондентів подано в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Кореляційні зв'язки між відповідями категорій респондентів за Блоком 4

Категорія респондентів	Max / Min	Питання	Значення за коеф кореляції r -Пірсона (з округл до 3х значень у бік зменш)
Вчителі початкових класів	Max	Питання 20 та Питання 17	0.759
	Min	Питання 21 та Питання 19	0.176
Вчителі-предметники	Max	Питання 18 та Питання 17	0.810
	Min	Питання 23 та Питання 22	0.440
Асистенти вчителів	Max	Питання 21 та Питання 20	0.6328
	Min	Питання 23 та Питання 18	0.1632
Інші категорії працівників	Max	Питання 19 та Питання 18	0.902
	Min	Питання 21 та Питання 17	0.466

Як вказано в даних табл. 11 коефіцієнти кореляції r -Пірсона є вірогідними за блоком 4, що відповідає рівню значущості $p \leq 0.01$.

У всіх групах респондентів найвищі кореляційні зв'язки виявлені за різними показниками. Найвищий показник виявлено в групі інших категорій працівників – між вмінням формулювати для учнів з ООП вимірjuвальні цілі, що дають змогу відслідковувати динаміку їхнього розвитку та вмінням формулювати для учнів з ООП актуальні (пріоритетні) цілі, що охоплюють різні сфери їхнього розвитку (пізнавальну, комунікативну, соціально-емоційну та ін.).

Найнижчий показник виявлено в категорії асистентів вчителів у зв'язку між вмінням складати індивідуальні / модифіковані критерії оцінювання та оцінювати результати навчання здобувачів освіти з ООП за модифікованими

програмами навчального предмета та вмінням формулювати для учнів з ООП актуальні (пріоритетні) цілі, що охоплюють різні сфери їхнього розвитку (пізнавальну, комунікативну, соціально-емоційну та ін.). Такий результат може свідчити про те, що асистенти вчителів недостатньо відчують логіку розбудови актуальних цілей для учнів з ООП, що мають базуватися на оцінці результатів навчання, хоча це якраз та діяльність, яку вони мають здійснювати.

Блоки 5-6 – Безперервний професійний розвиток (Здатність до навчання впродовж життя).

Узагальнені відповіді на питання Блоків 5-6 свідчать про те, що більшість педагогів позитивно ставляться до інклюзії та готові до адаптації навчання, проте лише частина впевнена у своїй професійній підготовці, особливо щодо знань про особливості розвитку та навчання дітей з ООП. У цьому аспекті найбільше впевненими є вчителі початкових класів (80% респондентів), найменше — вчителі-предметники та частина асистентів (20% респондентів), що представлено у табл. 2.12.

Таблиця 2.12

**Рівень впевненості в оцінюванні, взаємодії з фахівцями
та застосуванні технологій навчання дітей з ООП (у %)**

Відповідь	Оцінювання	Взаємодія з фахівцями	Технології
Повністю згоден/на	60.9	56.2	60.3
Частково згоден/на	25.4	24.5	28.7
Частково не згоден/на	4.2	4.4	2.7
Повністю не згоден/на	1.1	2.5	1.5
Важко сказати	6.3	7.6	5.1
Не знаю / не маю навичок	2.1	4.7	1.7

Згідно з результатами, наведеними в таблиці 2.12, понад 60% респондентів висловили впевненість в ефективності власних інклюзивних практик та здатності оцінювати навчальні досягнення учнів з особливими

освітніми потребами. Разом із тим, значною прогалиною є міжвідомча співпраця – лише 56% повністю згодні, що взаємодіють з фахівцями поза школою, та 12 % респондентів вказують на те, що взагалі не знають для чого це та навіщо це потрібно робити.

У таблиці 2.13 наведено значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона, що відображають характер взаємозв'язків у межах різних груп респондентів

Таблиця 2.13

**Кореляційні зв'язки між відповідями категорій респондентів
за Блоками 5-6**

Категорія респондентів	Max / Min	Питання	Значення за коеф кореляції r-Пірсона (з округл до 3х значень у бік зменш)
Вчителі початкових класів	Max	Питання 26 та Питання 25	0.886
	Min	Питання 30 та Питання 25	0.156
Вчителі-предметники	Max	Питання 26 та Питання 25	0.918
	Min	Питання 30 та Питання 26	0.379
Асистенти вчителів	Max	Питання 26 та Питання 25	0.781
	Min	Питання 28 та Питання 25	0.1333
Інші категорії працівників	Max	Питання 26 та Питання 25	0.967
	Min	Питання 30 та Питання 28	0.474

Як вказано в даних табл. 2.13 коефіцієнти кореляції r-Пірсона є вірогідними за блоками 5-6, що відповідає рівню значущості $p \leq 0.01$

У всіх групах респондентів зафіксовано найвищі кореляційні зв'язки між здатністю до рефлексії щодо власної педагогічної діяльності та усвідомленням потреб особистого професійного розвитку, а також відповідним умінням планувати цей розвиток.

Найнижчі кореляційні зв'язки простежуються в групі асистентів учителів між здатністю до взаємодії з фахівцями поза межами закладу освіти, які надають освітні, зокрема корекційно-розвиткові послуги учням з ООП, та усвідомленням потреб особистого професійного розвитку і відповідним умінням планувати власний професійний розвиток. Це може свідчити про недостатнє усвідомлення важливості командної взаємодії з усіма учасниками команд супроводу, у тому числі, тими, хто надає послуги учням з ООП за

межами закладу освіти. Така взаємодія може бути корисною як для учнів, так і для самих асистентів вчителів як розширення їхніх професійних можливостей.

Узагальнюючи результати опитування можемо вказати на такі основні тенденції. Для вчителів початкових класів (близько 35% опитаних) характерними є впевненість, позитивне ставлення до інклюзивної освіти та достатній рівень методичної готовності. Вчителі-предметники (понад 45%) частіше вказують на труднощі адаптації навчальних матеріалів, потребу в методичних рекомендаціях та психологічній підтримці. Інші спеціалісти (асистенти, психологи, спеціальні педагоги — близько 20%) найбільше акцентують увагу на важливості командної взаємодії та спеціалізованих тренінгах.

Всі групи висловлюють потребу в регулярному підвищенні кваліфікації (80%) та покращенні матеріально-технічної бази (70%). За стажем роботи відповіді респондентів розподілились так: до 5 років: більша відкритість до нових методик і технологій (до 65%); 5-15 років: акцент на додатковому методичному супроводі та регулярних тренінгах (70%); понад 15 років: значна частина вказує на труднощі адаптації до нововведень інклюзивної освіти та необхідність практичної підтримки (75%).

Усі групи зазначають важливість поліпшення ресурсного забезпечення та психологічного супроводу (до 80%). Аналіз відповідей за статтю показує такі тенденції: жінки (85%) демонструють більшу готовність до впровадження інклюзивних практик, зазначають важливість психологічного супроводу та потребу у додаткових тренінгах і ресурсах; чоловіки (15%) частіше наголошують на нестачі технічних засобів, методичної підтримки, але менш активно акцентують увагу на психологічній складовій. Загалом, стать впливає на акценти відповідей щодо підтримки інклюзії, але всі групи підкреслюють необхідність покращення матеріально-технічної бази (75%).

Детальний аналіз відповідей виявив такі позитивні тенденції: готовність педагогів до впровадження інклюзії (72%), висока мотивація до навчання

(65%), позитивне ставлення до підтримки дітей з ООП (68%) та негативні: недостатня матеріально-технічна база (78%), відсутність якісної методичної підтримки (70%), нестача практичних знань і навичок (63%), емоційне вигорання і стрес педагогів (56%).

Середній показник відповідей респондентів за семантичною диференціальною шкалою (повністю не згоден/на; частково не згоден/на; важко сказати; частково згоден/на; повністю згоден/на; не знаю/не маю навичок) (Osgood Ch.E.; Suci G.J.; Tannenbaum P.H) показав такі результати (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Середній показник відповідей респондентів за семантичною
диференціальною шкалою**

Параметри дослідження	Середній показник заг. вибірка (473)	Асистенти вчителя (140)	Вчителі початкових класів (114)	Вчителі-предметники (183)	Інші учасники команди супроводу (36)
Блок I	4,29	4,38	4,39	4,16	4,34
Блок II	4,34	4,44	4,46	4,21	4,31
Блок III	4,22	4,31	4,36	4,11	4,16
Блок IV	4,18	4,25	4,32	4,08	4,17
Блок V-VI	4,22	4,28	4,28	4,13	4,28

Можемо зробити висновок, що всі респонденти оцінюють досвід та здатність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на досить високому рівні; впевнені, що знають як долати виклики та потреби у роботі з учнями. Загалом середній арифметичний показник за семантичною диференціальною шкалою складає 4.27 у межах балів від 0 до 5.

Незважаючи на досить високі показники за семантичною диференціальною шкалою та досить високі й тісні кореляційні взаємозв'язки за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона, що відповідають високому рівню значущості $p \leq 0.01$, нами було проаналізовано відповіді на відкриті питання

анкети, що, на нашу думку, могло виявити або конкретизувати проблемні моменти щодо складників інклюзивної компетентностей.

Ці відповіді були до блоків 2 Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, 3 Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, 5-6 Безперервний професійний розвиток. На основі методу контент аналізу нами було визначено основні категорії потреб педагогічних працівників, які працюють з дітьми з ООП.

Усі відповіді на відкриті питання були розділені на 6 категорій: взаємодія з батьками, мотивація учнів з ООП, поведінкові та емоційні труднощі, робота з навчальним матеріалом, взаємодія з колегами, ресурсне забезпечення. Розподіл категорій труднощів представлено в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Розподіл категорій труднощів педагогічних працівників при роботі з дітьми з ООП

№	Категорія	Труднощі
1.	Взаємодія з батьками	Батьки не цікавляться навчальним процесом або, навпаки, мають завищені очікування. Відсутність співпраці між вчителем, асистентом та батьками. Батьки не приймають особливостей дитини. Дефіцит інформації про інклюзивну освіту серед батьків.
2.	Мотивація учнів з ООП	Учні не бажають виконувати завдання. Важко підтримувати увагу та зацікавлення на уроці. Часто проявляють апатію або агресію.
3.	Поведінкові та емоційні труднощі	Учні з ООП можуть виявляти агресію, тривожність, уникати навчання. Швидко втомлюються, важко концентрують увагу. Є складнощі в керуванні емоціями.
4.	Робота з навчальним матеріалом	Складність оцінювання результатів навчання. Важко адаптувати матеріал з точних наук (фізика, хімія, математика). Немає методичних рекомендацій для роботи з різними нозологіями. Брак часу на підготовку адаптованих завдань. Складність у плануванні занять з урахуванням індивідуальних особливостей.
5.	Взаємодія з колегами	Деякі педагоги не приймають інклюзію, не хочуть змінювати підходи. Відсутня командна робота між вчителями, асистентами, психологами, а також – з фахівцями за межами закладу освіти, які надають послуги учням цього закладу освіти.
6.	Ресурсне забезпечення	Перевантаженість учителів – велика кількість учнів з ООП в одному класі. Відсутність асистентів, дефектологів, ресурсних кімнат. Недостатньо матеріалів для роботи з дітьми з ООП. Брак адаптованих навчальних посібників, технічних засобів. Підвищення кваліфікації через практичні інструменти. Погане фінансування інклюзії в школах.

Проведене дослідження засвідчило наявність певних тенденцій у самооцінці педагогами власної інклюзивної компетентності. Як показали результати анкетування за закритими запитаннями, респонденти надали високі позитивні оцінки рівню своєї професійної підготовки: всі респонденти оцінюють свій досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на досить високому рівні, мають впевненість у тому, що знають, як долати виклики та задовольняти потреби учнів з ООП.

Проте ми виявити певну невідповідність між даними: а) самооцінки педагогів за питаннями анкети закритого типу, б) статистичної обробки, в) відповідями педагогів на відкриті питання. Ця невідповідність виявляється переважно у наступних позиціях.

У всіх чотирьох групах респондентів виявлено найвищі показники кореляції між здатністю до співпраці з іншими вчителями, вмінням визначати

разом з ними необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей учнів та здатністю працювати в команді для розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку учня з ООП. При цьому, у відкритих питаннях і вчителі, і фахівці пишуть про: недостатню взаємодію в колективі, а деякі навіть про брак командної взаємодії з між педагогами (особливо – між вчителями-предметниками, з одного боку, а з іншого – фахівцями, які надають допоміжні послуги); відсутність координації з боку керівництва закладу освіти (натомість – формальний підхід); недостатню співпрацю з батьками учнів з ООП. На жаль, досі типова ситуація для українських закладів освіти – відсутність справжнього партнерства як в середині педагогічного колективу, так і за його межами – з батьками та фахівцями за межами закладу освіти. У методичному аспекті доведено, що ретельне планування, спільне прийняття рішень та скоординований алгоритм дій учасників команди супроводу може сприяти синергетичному ефекту, що значно підвищує ефективність діяльності команди супроводу у розбудові якісної освіти для учнів з ООП (Martynchuk, Skrypnyk, Naida, Sofiy 2020). В одному із систематизованих переліків професійних компетентностей для вчителів зазначено такі необхідні компоненти, як: співпраця з експертами, адміністрацією, співпраця з учнями з типовим розвитком; позитивний вплив на позашкільне життя учня, домашнє візитування, підтримка батьків, співпраця з родиною (Deniz, İlik 2021). Усвідомлення такого системного підходу дасть змогу вчителям розширити своє бачення учня з ООП у контексті його життєдіяльності та максимально сприяти підвищенню його якості його життя.

За закритими питаннями анкети вчителі високо оцінюють свою здатність створювати умови для соціально-емоційного розвитку учнів, особливо щодо взаємопідтримки та залученості всіх учнів. При цьому у вчителів початкових класів виявлено найнижчий зв'язок між здатністю визначати необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей учнів та уміннями створювати шанобливе та

психологічно безпечне (недискримінаційне) середовище у своєму класі. За відкритими питаннями педагоги визнають свої проблеми щодо керування учнями з поведінковими й емоційними труднощами, також скаржаться на низьку мотивацію учнів. Це дає змогу констатувати недостатню здатність педагогів створювати умови для активної участі учнів з ООП в освітньому процесі. Виявлена прогалина в інклюзивній компетентності українських педагогів є дуже важливою для осмислення, адже, за міжнародними дослідженнями, сприяння мотивованості учнів та відчуттю їхньої приналежності до колективу й до спільної діяльності є показником позитивного навчального середовища (OECD, 2023), що сприяє появі відчуття благополуччя, взаємодій та відносин, що підсилюють сенс життя (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari, Keto-Tokoi, 2017).

За аналізом питань закритого типу нашої анкети складається враження, що вчителі вміють формулювати для учнів з ООП актуальні та вимірювальні цілі й відслідковувати динаміку їхнього розвитку. При цьому найнижчий показник виявлено в асистентів вчителів між вмінням складати індивідуальні критерії оцінювання для учнів з ООП, формулювати для них актуальні цілі та оцінювати результати навчання. Відповідаючи на відкриті питання, вчителі також зазначають потребу навчитися складати критерії оцінювання і формулювати першочергові цілі навчання і розвитку учнів з ООП. Цей вид професійної діяльності є дуже важливим у контексті здійснення супроводу учнів з ООП, адже це співставно з підтримкою їхнього освітнього прогресу, налагодження цілеспрямованих і послідовних етапів розвитку. Таке уміння можна назвати «інклюзивним дизайном оцінювання» (OECD, 2023), завдяки якому можна підібрати зміст завдань та спосіб демонстрації учнем своїх знань шляхом використання різних форм та методів оцінювання, що буде сприяти його успіху та вірі у свої сили.

Хотілося б також прокоментувати переважну спрямованість вчителів на конкретні технології, методи і засоби інклюзивного навчання, коли мова йде про підвищення фахового рівня. Безперечно, здатність учителів справлятися

зі складними завданнями в умовах інклюзивного середовища логічно залежить від кваліфікації вчителів у галузі інклюзії та спеціальної педагогіки (Hanssen, Valle, Lagestad, Tverbakk, Marôco, 2025). При цьому, визнаючи необхідність інклюзивної грамотності, ми все ж таки вважаємо, що наразі головна ознака позитивних перетворень у плані освіти для учнів з ООП в Україні – це цінності педагога, його особлива педагогічна позиція, зміст якої полягає у тому, що він повинен мати «нове концептуальне мислення» (Zagona, Kurth, MacFarland, 2017), здатність усвідомлювати особисте та соціальне значення професійної діяльності для дітей з ООП та брати на себе відповідальність за якість досягнутих результатів. Тільки завдяки такий настанові, на наш розсуд, можливою є реалізація такої «подвійної вимоги інклюзивної педагогіки» (Mäkihonko, Rätty, Ojala, Pihlaja, Honkanen, Raudasoja, Talonen, Lehtonen, 2024), коли вчитель повинен, з одного боку, враховувати індивідуальні потреби, а з іншого боку, одночасно залучати всіх учнів.

Слід також зазначити, що в отриманих нами анкетах не виявлено ознак тривоги у зв'язку з режимом воєнного стану в Україні. З одного боку, це може свідчити про певну завзятість і зосередженість на професійній діяльності, з іншого – недооцінка імовірних наслідків війни, через що може збільшуватися як контингент учнів з ООП (через травмованих і внутрішньо переміщених осіб), так і загострюватися стан тих учнів, у яких є певні труднощі зі сприйманням і доданням додаткових стресогенних чинників.

Здійснене дослідження дало змогу поглиблено проаналізувати сучасний стан сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників у контексті забезпечення інклюзивного навчання в Україні. Отримані результати засвідчили, що вчитель відіграє ключову роль у реалізації освітнього процесу для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, однак наявний рівень його професійної підготовленості не завжди забезпечує ефективне впровадження інклюзивної практики.

У ході дослідження виявлено низку прогалин у навчально-методичному забезпеченні інклюзивного навчання. Зокрема, поняття компетентності вчителя інклюзивного класу часто зводиться до сукупності знань, умінь і навичок, тоді як недостатньо враховуються такі важливі складники, як особистісні цінності, мотивація до інклюзивної діяльності, готовність до командної взаємодії, а також здатність урахувувати індивідуальну динаміку розвитку здобувача освіти з особливими освітніми потребами у ширшому контексті його життєдіяльності.

Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність значного запиту педагогічних працівників на підвищення рівня професійної підготовки. Зокрема, вчителі виявили потребу у вдосконаленні вмінь комунікації з батьками, адаптації та модифікації навчальних матеріалів, регуляції емоційної поведінки здобувачів освіти, організації ефективної міжпрофесійної взаємодії, ведення супровідної документації та здійснення підтримки учнів зі складними освітніми труднощами.

Водночас результати дослідження дають підстави стверджувати, що розвиток професійних компетентностей окремого вчителя, хоча й є необхідною умовою забезпечення інклюзивного навчання, не є достатнім для досягнення системних змін. Інклюзивна освіта потребує узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, формування спільних підходів, а також розвитку інклюзивної культури та практики на рівні закладу освіти.

У цьому контексті особливої актуальності набуває потреба у фахівцеві, який здатен здійснювати координацію інклюзивного освітнього процесу, забезпечувати ефективну взаємодію між педагогічними працівниками, фахівцями супроводу та адміністрацією, а також ініціювати і підтримувати розвиток інклюзивного середовища з урахуванням специфіки та потреб конкретного закладу освіти. Такий фахівець виконує роль лідера змін, спрямованих на системне впровадження інклюзивної освіти.

Отже, результати дослідження обґрунтовують необхідність розроблення професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного

навчання, діяльність якого забезпечує цілісність, узгодженість та ефективність освітнього процесу для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Застосування інструментів штучного інтелекту (ChatGPT, OpenAI, 2023) здійснювалося виключно як допоміжний засіб для формулювання попередніх аналітичних висновків. Жодні особисті або конфіденційні дані не вводилися в ШІ-систему. Автори несуть повну відповідальність за зміст та наукову достовірність остаточного тексту.

Список використаних джерел у розділі

1. Alishavskane, S., Onufrik, M., & Florian, L. (2019). *Service provision for at-risk children under inclusive education reform in Ukraine*. Open Society Foundation.
2. Boichuk, Y. D., Borodina, O. S., & Mykytiuk, O. M. (2015). *Inclusive competence of future health teachers*. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi76/0056396.pdf>
3. Boiko, O., Lytvynenko, M., Nesterec, O., & Pylypas, Y. (2021). *Access to inclusive education for children with special educational needs in Lviv region: Research report*. https://osvita.loda.gov.ua/files/blog/473/Dostup_do_inkljuzyvnoi_osvity_Lvivschyna_2021.pdf
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *Some issues of professional development for teaching and research staff*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024a). *All-Ukrainian mental health programme “How are you?”* <https://howareu.com/>
6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024b). *National strategy for the development of inclusive education for the period until 2029*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
7. Deniz, S., & İlik, S. (2021). The professional competence of teachers in inclusive practice and their advice for prospective teachers. *Asian Journal of Contemporary Education*, 5(2). <https://archive.aessweb.com/index.php/5052/article/view/4367>
8. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers* (A. Watkins & S. Member, Eds.). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
9. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* (A. De Vroey, A. Lecheval, & A. Watkins, Eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf
10. European Research Association. (2012). *Inclusive education in Ukraine: Achievements, problems and perspectives. Resume of analytical report based on the complex research results*. Pleyady. https://osvita.ua/doc/files/news/294/29475/ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL_Ukr.doc
11. Figol, N. A. (2020). Inclusive competence of teachers: Theoretical aspects. *Scientific Journal of the National Pedagogical University Named After M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 77, 199–202. <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/33/29>

12. Go Global. (2023). *Educational front: The impact of the war on educators: A study by GoGlobal as part of the EU Urgent Support for Civil Society project*. NGO GO GLOBAL. <https://goglobal.com.ua/post/goglobal-prezentuvaly-rezultaty-doslidzhennya-osvitnij-front-vplyv-vijny-na-osvityan-2>
13. Gradus Research Plus. (2023). *Survey of teachers and heads of secondary education institutions: Analytical report*. <https://goglobal.com.ua/storage/files/tenders/gradus-report-goglobal-23102023.pdf>
14. Hanssen, N. B. (2021). Understanding inclusion and inclusive education for students with special educational needs—Ideals and reality. In N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (pp. 22–45). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/344923741_Understanding_Inclusion_and_Inclusive_Education_for_Students_with_Special_Educational_Needs_-_Ideals_and_Reality
15. Hanssen, N. B., Valle, A. M., Ligestad, P., Tverbakk, M. L., & Marôco, J. (2025). A survey of teachers' self-reported competence regarding mathematical learning disabilities in Norwegian dyslexia-friendly schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(8). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2025.2514139>
16. Isola, A. M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
17. Kasyanova, O. M., & Demyanenko, V. I. (2025). Inclusive competence of preschool educators: Theory and practice of formation. *Prospects and Innovations in Science*, 50(4), 431–442. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52045/>
18. Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2025). Fostering inclusive teaching competences: Concrete practice-oriented suggestions for teachers to deal with diverse learning groups in inclusive settings. *British Journal of Special Education*, 52(2), 221–227. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70014>
19. Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2025). Fostering inclusive teaching competences: Concrete practice-oriented suggestions for teachers to deal with diverse learning groups in inclusive settings. *British Journal of Special Education*, 00(1), 1–7. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70014>
20. Mäkihönko, M., Rätty, K., Ojala, S., Pihlaja, P., Honkanen, E., Raudasoja, A., Talonen, E., & Lehtonen, P. (2024). Erityispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisissa opinnoissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 26(1), 50–67. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/853435/Makihonko_M_etal_Erityispedagogiset_sisallot_ammattillisen.pdf?sequence=1
21. Making Cents International. (2023). *Applying a trauma-informed approach in monitoring, evaluation, research and training activities*. <https://makingcents.com/wp-content/uploads/2023/12/UKR-UNITY-Trauma-Informed-MERL-Learning-Brief.pdf>
22. Martynchuk, O. V. (2018). *Preparation of special education specialists for professional work in inclusive educational environment*. Vydavnytstvo “Tsentr uchbovoyi literatury”. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24867/>
23. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Naida, J., & Sofiy, N. (2020). Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 70–83. <https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/6165/document.pdf>
24. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., & Bahdanovich Hanssen, N. (2021). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. In N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (pp. 148–167). Routledge.

- https://www.researchgate.net/publication/344923445_Inclusive_education_in_Ukraine_-_tension_between_policy_and_practice
25. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., Babych, N., Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2023). Family-professional collaboration in early childhood education and care in Ukrainian policy. In S. Ališauskienė, N. Bahdanovich Hanssen, & D. Kairienė (Eds.), *Interprofessional and family-professional collaboration for inclusive early childhood education and care* (pp. 197–212). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-34023-9>
 26. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *The concept of the “New Ukrainian School.”* <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
 27. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Professional standard “Teacher of general secondary education institution.”* <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
 28. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). *Statistical data as of January 1, 2025.* <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
 29. Ministry of Education and Science of Ukraine, & Institute of Educational Analytics. (2020). *Education in Ukraine: Challenges and prospects: Information and analytical collection.* <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/08/Informatsijno-analitichnij-zbirnik-Osvita-v-Ukrayini-vikliki-ta-perspektivi.pdf>
 30. Moser, D., Kimmelman, N., Miesera, S., & Pool Maag, S. (2023). Diversity-oriented teachers for vocational education: Analysis and modelling of competence requirements for teacher education and training. *Trends in Vocational Education and Training Research: Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), VI*, 168–179. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8209088>
 31. Nagorna, O. V., Kravtsova, T. O., & Rudenko, T. V. (2023). Formation of inclusive competence of future teachers. *Innovative Pedagogy*, 59, 82–85. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/16.pdf>
 32. Nakhod, S. A. (2020). Inclusive competence as part of the soft skills of future primary school teachers. *Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogical Sciences*, 1(19), 225–232. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/28.pdf>
 33. Nimante, D., & Kokare, M. (2022). Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8–22. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/25324>
 34. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
 35. Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff’s perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
 36. Provalna, N. O. (2025). *Development of inclusive competence of primary school teachers in the context of continuing education.* Khmelnytskyi National University. <https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b504c936-52a6-4738-92fc-17f7117d4330/content>
 37. Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). From the shade into the sun: Exploring pride and shame in students with special needs in Finnish VET. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 648–662. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940006>
 38. Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices

- Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 00(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607>
39. SavED. (2024). *War and education: 2 years of full-scale invasion. Briefing on research findings.* <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf>
 40. Skrypnyk, T. V., Martynchuk, O. V., Naida, Y. M., & Zayerkova, N. V. (2024). Innovative ways to improve the inclusive competence of educators in educational institutions based on the experience of Poland. *Innovative Pedagogy*, 73, 120–126. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/26.pdf>
 41. Smerechak, L. (2024). Inclusive competence of primary school teachers as a guarantee of the quality of the educational process. *Youth and Market*, 2(222), 104–108. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/300095/293203>
 42. Tovstogan, V., Tsehelnik, T., & Shevchenko, A. (2024). Inclusive competence of teachers as a guarantee of quality in the organization of the educational process. *Youth and Market*, 10(230), 61–65. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/314180/305641>
 43. Tveitnes, M. S., Lied, S. I., Berge, R. L., & Olsen, M. H. (2025). Mainstream teachers' competence in inclusive special education: A study of Norwegian teachers' self-reported professional knowledge. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2511353>
 44. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
 45. UNICEF. (2024). *Situational analysis of the situation of children in Ukraine*. https://www.unicef.org/ukraine/media/49196/file/UNICEF_SitAn_2024_UKR.pdf.pdf
 46. United Nations. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
 47. Vasyluk, A. (2022). On the inclusive competence of teachers. In Z. I. Udych & I. M. Shulga (Eds.), *Inclusive education: Idea, strategy, result* (pp. 29–31). V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27125/1/Vasul.pdf>
 48. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Law of Ukraine “On education”* (Articles 19–20). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
 49. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). *Law of Ukraine “On complete general secondary education”* (Article 26). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
 50. Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178. https://www.researchgate.net/publication/313653672_Teachers'_Views_of_Their_Preparation_for_Inclusive_Education_and_Collaboration

РОЗДІЛ 3.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА АДАПТАЦІЯ ДО ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

3.1. Перехідна та перспективна моделі професійної діяльності спеціального педагога в Україні

Проведений аналіз зарубіжного досвіду організації професійної діяльності спеціальних педагогів засвідчив існування різних моделей їх участі в забезпеченні інклюзивного навчання. Відмінності між ними зумовлені особливостями національних освітніх систем, структурою підтримки учнів з особливими освітніми потребами, розподілом професійних функцій між учасниками міждисциплінарної команди, а також рівнем розвитку інклюзивної культури закладів освіти.

Для української системи освіти пряме перенесення будь-якої із зарубіжних моделей не видається доцільним. Наразі існує суттєвий розрив між реальними кадровими, організаційними та нормативними можливостями українських закладів освіти, з одного боку, та рівнем системної організації інклюзивної підтримки, характерним для таких країн, як США, Велика Британія, Фінляндія, Норвегія та інші, — з іншого.

У зв'язку з цим адаптація зарубіжного досвіду до українських умов має ґрунтуватися не на механічному відтворенні окремої моделі, а на поетапному формуванні нової професійної позиції спеціального педагога з урахуванням актуальних можливостей системи освіти та перспектив її розвитку.

З огляду на це доцільно розмежувати два рівні моделювання професійної діяльності спеціального педагога в Україні:

1. **перехідну модель** — таку, що відповідає сучасним можливостям української системи освіти та потенційно може бути впроваджена у найближчій перспективі;
2. **перспективну модель** — стратегічний орієнтир розвитку професійної діяльності спеціального педагога в умовах подальшої трансформації системи інклюзивної освіти.

Перехідна (координаційно-педагогічна) модель спеціального педагога в Україні

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні найбільш реалістичною є модель спеціального педагога, яку нами визначено як координаційно-педагогічну.

Головною місією діяльності такого фахівця є забезпечення участі, розвитку та успішної освітньої діяльності учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання через поєднання безпосередньої педагогічної роботи з координаційною, аналітичною та проєктувальною діяльністю.

На відміну від традиційного підходу, за якого спеціальний педагог переважно здійснює окремі корекційно-розвиткові заняття, запропонована модель передбачає його системну участь в організації індивідуалізованого освітнього процесу учня.

У структурі моделі виокремлено чотири взаємопов'язані функціональні блоки професійної діяльності спеціального педагога:

- оцінювально-аналітичний;
- проєктувально-адаптаційний;
- координаційно-лідерський;
- практико-педагогічний.

У запропонованій моделі інтегровано окремі елементи зарубіжних підходів: ідею координації підтримки учня на рівні класу та закладу освіти, характерну для США та Великої Британії; систематичний моніторинг

прогресу та персоніфіковану професійну відповідальність за освітній результат; практико-орієнтовану й ресурсну підтримку, представлену у польському досвіді; а також ідею міжпрофесійної взаємодії як необхідної умови ефективного інклюзивного навчання.

Принциповою відмінністю розробленої моделі від традиційного для України розподілу функцій між учасниками команди психолого-педагогічного супроводу є перенесення центру професійної діяльності спеціального педагога з окремих корекційно-розвиткових занять на цілісний освітній процес учня.

На рис. 3.1 представлено перехідну (координаційно-педагогічну) модель спеціального педагога в Україні.

Структурно перехідна координаційно-педагогічна модель охоплює мету, об'єкт професійної діяльності, чотири взаємопов'язані функціональні блоки та очікуваний результат.

Метою професійної діяльності спеціального педагога в межах цієї моделі є забезпечення повноцінної участі учня з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, створення умов для його навчання, розвитку та досягнення індивідуально визначених освітніх результатів.

Відповідно основним об'єктом професійної діяльності спеціального педагога є не окреме порушення розвитку дитини і не окремий вид корекційної допомоги, а індивідуалізований освітній процес учня з ООП у його взаємозв'язку з освітнім середовищем, змістом навчання, діяльністю педагогів, взаємодією команди супроводу та участю сім'ї.



Рис. 3.1. Перехідна (координаційно-педагогічна) модель спеціального педагога в Україні

Оцінювально-аналітичний блок є вихідною основою для організації подальшої підтримки учня. Його зміст охоплює не лише оцінювання актуального рівня розвитку, сформованості знань, умінь і навичок дитини, а передусім визначення її освітніх потреб, сильних сторін, труднощів та бар'єрів, які виникають у процесі навчання й участі в житті класу.

У межах цього напряму спеціальний педагог аналізує, які саме чинники ускладнюють доступ учня до навчального матеріалу, виконання завдань, комунікацію, взаємодію з іншими учнями, самостійну діяльність або участь у спільних видах роботи. При цьому оцінювання має бути спрямоване не лише на характеристики самої дитини, а й на аналіз того, наскільки зміст, способи викладання, форми організації діяльності та умови освітнього середовища відповідають її потребам.

Важливою складовою оцінювально-аналітичного блоку є також систематичний моніторинг динаміки навчання, розвитку та участі учня. Спеціальний педагог відстежує, наскільки ефективними є визначені цілі, застосовані адаптації та модифікації, види педагогічної підтримки, а також чи відбувається очікуваний прогрес. Результати такого моніторингу стають підставою для подальшого коригування освітнього процесу.

Проектувально-адаптаційний блок забезпечує перехід від результатів оцінювання до конкретних педагогічних рішень. На цьому рівні спеціальний педагог бере участь у визначенні пріоритетних цілей навчання й розвитку учня, розробленні індивідуальної програми розвитку, виборі способів підтримки та проектуванні необхідних змін освітнього процесу.

Особливого значення набуває здатність спеціального педагога розробляти та обґрунтовувати адаптації й модифікації. Йдеться про зміни способів представлення навчального матеріалу, формулювання інструкцій, організації завдань, темпу роботи, способів демонстрації результатів навчання, форм оцінювання, використання додаткової візуальної, комунікативної або технологічної підтримки.

У тих випадках, коли адаптації не забезпечують достатнього доступу до навчання, спеціальний педагог разом з іншими учасниками команди може брати участь у визначенні доцільності модифікації змісту, складності або очікуваних результатів навчання. Отже, проєктувально-адаптаційний компонент передбачає не механічне спрощення навчального матеріалу, а цілеспрямоване конструювання такого освітнього процесу, який відповідає актуальним можливостям і потребам учня та водночас створює умови для його подальшого розвитку.

Координаційно-лідерський блок зумовлений тим, що ефективність інклюзивного навчання залежить не лише від якості роботи окремих фахівців, а й від узгодженості їхніх дій. У межах цього напрямку спеціальний педагог інтегрує роботу всіх учасників команди навколо визначених освітніх і розвиткових цілей учня. Він бере участь в організації взаємодії між учителями, асистентом учителя, іншими фахівцями, які надають психолого-педагогічні та допоміжні послуги, адміністрацією закладу освіти та батьками.

Координаційна функція передбачає забезпечення узгодженості дій різних учасників, обмін інформацією щодо прогресу учня, обговорення труднощів, спільне визначення способів підтримки та коригування індивідуальної програми розвитку.

Важливим аспектом координаційно-лідерської функції є також консультативна підтримка педагогів. Спеціальний педагог може надавати рекомендації щодо адаптації навчальних матеріалів, організації діяльності учня під час уроку, використання відповідних стратегій підтримки, попередження труднощів поведінки та створення умов для участі дитини в спільній діяльності класу.

У разі потреби спеціальний педагог також забезпечує комунікацію із зовнішніми фахівцями та службами, якщо їхня участь необхідна для побудови цілісної системи підтримки учня.

При цьому координаційно-лідерська функція не означає формального адміністративного керівництва командою. Її зміст полягає у професійному

узгодженні педагогічних дій та підтриманні спільної відповідальності учасників команди за освітній результат учня.

Практико-педагогічний блок передбачає безпосередню участь спеціального педагога в освітньому процесі.

На відміну від підходу, за якого спеціальний педагог працює з дитиною переважно індивідуально поза межами класу, у запропонованій моделі важливою є його присутність у реальних ситуаціях навчання. Це дає змогу не лише безпосередньо підтримувати учня, а й спостерігати за труднощами, які виникають у природному освітньому контексті, оцінювати ефективність застосованих адаптацій та оперативно змінювати способи підтримки.

Практико-педагогічна діяльність може охоплювати участь спеціального педагога в роботі класу, проведення індивідуальних або групових занять, організацію додаткового опрацювання навчального матеріалу, формування специфічних умінь, необхідних для участі в освітньому процесі, а також участь у командному викладанні (co-teaching).

Принципово важливим є те, що додаткові індивідуальні або групові заняття у цій моделі не є самоціллю. Вони мають бути безпосередньо пов'язані з актуальними освітніми завданнями учня та сприяти підвищенню його самостійності й участі у спільній діяльності класу.

Усі чотири функціональні блоки моделі є взаємопов'язаними й утворюють циклічний процес професійної діяльності.

Спочатку спеціальний педагог здійснює оцінювання освітніх потреб і бар'єрів у навчанні та участі. На основі отриманих даних визначаються пріоритетні цілі та проєктуються необхідні адаптації й форми підтримки. Надалі організовується взаємодія учасників команди та реалізуються відповідні педагогічні заходи. Після цього здійснюється моніторинг їх ефективності, результати якого знову стають підставою для уточнення цілей, адаптації педагогічних стратегій або зміни форм підтримки.

Відтак, модель функціонує за логікою: оцінювання → постановка цілей і планування → адаптація освітнього процесу → координація взаємодії → педагогічна реалізація → моніторинг результатів → коригування підтримки.

Такий циклічний характер забезпечує гнучкість індивідуалізованого освітнього процесу та можливість постійно узгоджувати педагогічні рішення з актуальною динамікою навчання й розвитку учня.

Важливою характеристикою перехідної моделі є також зміна локалізації професійної діяльності спеціального педагога. Якщо традиційна практика тяжіє до роботи фахівця в окремому кабінеті, то координаційно-педагогічна модель передбачає його діяльність у різних освітніх контекстах: у класі, під час індивідуальної та групової роботи, на зустрічах команди супроводу, у процесі консультування педагогів та взаємодії з родиною.

Змінюється і характер професійної відповідальності спеціального педагога. Вона стосується не лише якості проведеного ним заняття, а й того, наскільки створена система підтримки реально сприяє участі, прогресу та успішності учня в освітньому процесі.

Очікуваним результатом функціонування координаційно-педагогічної моделі є не просто надання учневі певного обсягу спеціальних послуг, а забезпечення позитивної динаміки за кількома взаємопов'язаними напрямками: доступ до навчання, активна участь у діяльності класу, досягнення індивідуально визначених освітніх результатів, розвиток самостійності, соціальна включеність та поступове зменшення бар'єрів, які ускладнюють освітню діяльність.

Реалізація цієї моделі потребує суттєвого оновлення професійної підготовки спеціальних педагогів. Йдеться не лише про поглиблення знань у сфері спеціальної педагогіки та психології розвитку, а про формування комплексу професійних компетентностей, необхідних для організації індивідуалізованого освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Особливого значення набувають компетентності у сфері:

- комплексного оцінювання освітніх потреб та бар'єрів у навчанні й участі;
- аналізу освітніх даних і моніторингу динаміки розвитку;
- постановки цілей та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії;
- розроблення адаптацій і модифікацій навчального процесу;
- міжпрофесійної взаємодії;
- фасилітації командної роботи;
- командного викладання (co-teaching);
- використання доказових педагогічних практик;
- консультування педагогів і батьків;
- створення безпечного, гнучкого та соціально-емоційно сприятливого освітнього середовища.

Отже, перехідна координаційно-педагогічна модель передбачає розширення професійної ролі спеціального педагога: від фахівця, діяльність якого зосереджена переважно на окремих корекційно-розвиткових заняттях, до координатора та безпосереднього учасника організації індивідуалізованого освітнього процесу учня з ООП.

Саме така модель може розглядатися як реалістичний етап трансформації професійної ролі спеціального педагога в Україні та створити організаційні й професійні передумови для подальшого переходу до універсально-інтегрованої моделі.

Перспективна (універсально-інтегрована) модель розвитку спеціальної педагогіки в Україні

У стратегічній перспективі розвиток інклюзивної освіти в Україні доцільно пов'язувати з поступовим переходом до універсально-інтегрованої моделі професійної діяльності спеціального педагога, орієнтованої не лише на підтримку окремого учня з особливими освітніми потребами, а й на підвищення адаптивності самого освітнього середовища.

Якщо перехідна координаційно-педагогічна модель зосереджена передусім на організації індивідуалізованого освітнього процесу конкретного учня з ООП, то перспективна модель передбачає розширення професійного фокусу спеціального педагога. У її межах спеціальний педагог виступає не лише фахівцем підтримки учня, а й співтворцем інклюзивного освітнього середовища, здатного відповідати на різноманітність освітніх потреб усіх учнів.

Центральною ідеєю цієї моделі є зміщення акценту з адаптації окремої дитини до наявних умов навчання на адаптацію освітнього середовища, педагогічних практик та організації освітнього процесу до різноманітності учнів.

У структурі універсально-інтегрованої моделі нами виокремлено п'ять взаємопов'язаних функціональних блоків професійної діяльності спеціального педагога:

- проєктування інклюзивного освітнього середовища;
- координація та міжпрофесійне лідерство;
- оцінювання, аналіз і моніторинг;
- педагогічна діяльність для забезпечення участі кожного учня;
- підтримка соціально-емоційного розвитку та добробуту учнів.

Теоретичною основою перспективної моделі є положення про те, що ефективність інклюзивного навчання визначається не лише якістю спеціальної підтримки окремої дитини, а насамперед здатністю освітньої системи бути гнучкою, доступною та чутливою до різноманітності. Такий підхід передбачає поступове послаблення жорсткого розмежування між загальною та спеціальною педагогікою й інтеграцію спеціально-педагогічної експертизи у загальний освітній процес.

На рис. 3.2 представлено перспективну універсально-інтегровану модель спеціального педагога як співтворця інклюзивного освітнього середовища.



Рис. 3.2. Перспективна (універсально-інтегрована) модель спеціального педагога як співтворця інклюзивного освітнього середовища

Структурно перспективна універсально-інтегрована модель охоплює мету, об'єкт професійної діяльності, п'ять взаємопов'язаних функціональних блоків та очікуваний результат.

Метою професійної діяльності спеціального педагога в межах цієї моделі є забезпечення доступності, участі, розвитку та добробуту всіх учнів через проєктування адаптивного освітнього середовища, координацію професійної взаємодії та впровадження таких педагогічних практик, які дають змогу враховувати різноманітність освітніх потреб.

Відповідно об'єктом професійної діяльності спеціального педагога стає не лише індивідуалізований освітній процес окремого учня з ООП, а освітнє середовище закладу освіти в цілому — його доступність, гнучкість, способи викладання, організація взаємодії, механізми підтримки, культура прийняття різноманітності та здатність забезпечувати участь кожного учня.

Перший функціональний блок — проєктування інклюзивного освітнього середовища — є системоутворювальним у межах перспективної моделі. Його зміст охоплює аналіз потенційних і наявних бар'єрів у доступі до навчання, участі та взаємодії, а також створення таких умов, за яких освітній процес від початку є максимально гнучким і доступним для різних учнів. У цьому контексті спеціальний педагог бере участь у проєктуванні способів подання навчального матеріалу, організації діяльності, вибору форм взаємодії та оцінювання, які дають змогу зменшити необхідність у численних індивідуальних пристосуваннях на пізніших етапах. Важливим інструментом такого проєктування є використання принципів універсального дизайну навчання, що передбачають варіативність способів представлення інформації, залучення учнів до діяльності та демонстрації результатів навчання.

Завдання спеціального педагога в цьому блоці полягає не лише у створенні адаптацій для конкретного учня, а у сприянні формуванню такого освітнього середовища, яке з самого початку враховує різноманітність темпу, стилів, способів сприйняття, комунікації та участі учнів. Відтак, акцент

зміщується від реагування на труднощі, що вже виникли, до попередження частини бар'єрів через якісне проектування освітнього процесу.

Другий функціональний блок — координація та міжпрофесійне лідерство. У межах універсально-інтегрованої моделі спеціальний педагог виступає одним із фахівців, які забезпечують узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу та розвиток спільної професійної відповідальності за якість інклюзивного навчання. Його діяльність охоплює взаємодію з учителями, асистентами вчителів, психологами, іншими фахівцями, адміністрацією закладу освіти, батьками, а за потреби — із зовнішніми службами та представниками громади. При цьому спеціальний педагог не виконує суто адміністративної функції і не підміняє собою керівника закладу чи координатора команди. Його лідерство має професійний характер і ґрунтується на спеціально-педагогічній експертизі, здатності до фасилітації командної взаємодії, узгодження педагогічних рішень та підтримки спільного аналізу результатів.

Одним із важливих напрямів діяльності є також професійне консультування педагогів. Спеціальний педагог може допомагати вчителям аналізувати причини труднощів у навчанні, добирати ефективні стратегії викладання, адаптувати навчальні завдання, організовувати командне викладання та створювати умови для участі різних учнів у спільній діяльності. У такій моделі спеціально-педагогічна компетентність стає ресурсом не лише для підтримки конкретної дитини, а й для розвитку професійної спроможності всього педагогічного колективу.

Третій функціональний блок — оцінювання, аналіз і моніторинг. На відміну від традиційного підходу, у якому оцінювання переважно спрямоване на виявлення особливостей розвитку окремої дитини, у перспективній моделі предметом аналізу стає також ефективність освітнього середовища та педагогічних практик. Спеціальний педагог бере участь в оцінюванні освітніх потреб учнів, аналізі причин виникнення труднощів, визначенні бар'єрів у навчанні та участі, а також у відстеженні того, наскільки

ефективними є застосовані методи викладання, форми підтримки та організаційні рішення.

Моніторинг у межах цієї моделі має багаторівневий характер. Він стосується не лише прогресу окремого учня, а й ефективності певних педагогічних стратегій, практик командного викладання, способів адаптації середовища та загальної доступності освітнього процесу. Отримані дані використовуються для прийняття педагогічних рішень, коригування підтримки та вдосконалення організації навчання. Відтак, оцінювання набуває не лише діагностичного, а й аналітико-проектувального значення, оскільки його результати використовуються для зміни не тільки індивідуальної траєкторії учня, а й самого освітнього середовища.

Четвертий функціональний блок — педагогічна діяльність для забезпечення участі кожного учня. У перспективній моделі спеціальний педагог залишається безпосереднім учасником освітнього процесу, однак характер цієї участі змінюється. Йдеться не лише про проведення окремих індивідуальних або групових занять, а про активну присутність у спільному навчальному просторі. Однією з провідних форм такої діяльності є командне викладання (co-teaching), у межах якого спеціальний педагог і вчитель спільно планують, організовують та реалізують навчання учнів. Це дає змогу переносити спеціально-педагогічні підходи безпосередньо в контекст класу, не ізолюючи учня від спільної діяльності та водночас підвищуючи доступність навчання для ширшої групи дітей. Практико-педагогічна діяльність спеціального педагога може також охоплювати роботу з малими групами, короткотривалу індивідуальну підтримку, моделювання педагогічних стратегій для вчителя, спільне проведення окремих фрагментів уроку, організацію диференційованих завдань та підтримку учнів під час виконання складних видів діяльності. Принциповою відмінністю є те, що підтримка не розглядається як паралельний до основного навчання процес. Вона максимально інтегрується у загальну освітню діяльність класу.

П'ятий функціональний блок — підтримка соціально-емоційного розвитку та добробуту учнів. Його включення до універсально-інтегрованої моделі пов'язане з тим, що якість інклюзивного навчання не може визначатися виключно академічними результатами. Важливими критеріями є також відчуття приналежності, безпеки, прийняття, автономності та успішності учня.

Спеціальний педагог бере участь у створенні такого середовища, у якому мінімізуються ризики соціальної ізоляції, стигматизації та виключення дітей із спільної діяльності. Цей напрям може передбачати підтримку позитивної взаємодії між учнями, формування навичок комунікації та саморегуляції, попередження ситуацій соціального відторгнення, участь у створенні емоційно безпечного клімату в класі, а також співпрацю з педагогами й батьками щодо підтримки соціально-емоційних потреб дитини.

Особливого значення набуває забезпечення реальної участі учня, а не лише його формальної присутності в інклюзивному класі. Йдеться про можливість бути включеним у спільну діяльність, висловлювати власну думку, взаємодіяти з однолітками, здійснювати вибір і відчувати себе повноправним членом освітньої спільноти.

Усі п'ять функціональних блоків перспективної моделі взаємопов'язані та формують цілісну систему професійної діяльності. Її логіка передбачає постійний взаємозв'язок між аналізом освітнього середовища, виявленням бар'єрів, проєктуванням універсальних і диференційованих педагогічних рішень, організацією міжпрофесійної взаємодії, безпосередньою педагогічною діяльністю та моніторингом результатів.

Умовно функціонування моделі можна представити так: аналіз різноманітності та бар'єрів → проєктування доступного освітнього середовища → координація професійної взаємодії → реалізація гнучких педагогічних практик → оцінювання участі, прогресу та добробуту → удосконалення освітнього середовища.

На відміну від перехідної моделі, де цикл значною мірою вибудовується навколо освітніх потреб конкретного учня, у перспективній моделі цей цикл набуває системного характеру: результати роботи з окремими учнями стають джерелом інформації для вдосконалення загальних педагогічних практик та освітнього середовища.

Важливою характеристикою універсально-інтегрованої моделі є також зміна масштабу професійної відповідальності спеціального педагога. У межах цієї моделі професійна відповідальність стосується не лише якості індивідуальної підтримки учня, а й внеску фахівця у створення умов, які забезпечують доступність і якість навчання для різних груп учнів.

Спеціальний педагог поступово переходить від ролі фахівця, якого залучають після виникнення виражених труднощів, до ролі фахівця, який бере участь у попередженні труднощів, ранньому виявленні ризиків та проєктуванні педагогічних умов, здатних зменшувати бар'єри ще до того, як вони призведуть до систематичної неуспішності або виключення учня з освітнього процесу.

Змінюється й локалізація професійної діяльності. Вона вже не обмежується індивідуальною роботою, класом або командою супроводу конкретного учня. Спеціальний педагог бере участь у роботі на рівні класу, педагогічної команди та закладу освіти в цілому. Важливо підкреслити, що універсально-інтегрована модель не означає відмови від індивідуальної спеціальної педагогічної підтримки. Для частини учнів вона залишатиметься необхідною. Проте індивідуальна допомога розглядається як один із компонентів більш широкої системи підтримки, а не як основний або єдиний зміст професійної діяльності спеціального педагога.

Відповідно, реалізація універсальних підходів не заперечує потреби у спеціалізованих методах і технологіях. Навпаки, перспективна модель передбачає їх гнучке поєднання: від універсальних способів організації навчання, доступних усім учням, до цілеспрямованої індивідуальної спеціально-педагогічної підтримки в тих випадках, коли вона є необхідною.

Очікуваним результатом функціонування універсально-інтегрованої моделі є формування освітнього середовища, у якому різноманітність учнів розглядається як нормальна характеристика освітнього процесу, а система підтримки здатна гнучко реагувати на різні рівні та типи освітніх потреб.

Такий результат виявляється у:

- підвищенні доступності навчання для різних груп учнів;
- зменшенні кількості бар'єрів у навчанні та участі;
- своєчасному виявленні й попередженні освітніх труднощів;
- розширенні практик командного викладання та професійної співпраці;
- підвищенні спроможності педагогів працювати з різноманітним учнівським контингентом;
- посиленні активної участі учнів у спільній діяльності;
- покращенні соціально-емоційного благополуччя та відчуття приналежності;
- зменшенні потреби в ізольованих формах підтримки там, де ефективна допомога може бути інтегрована у загальний освітній процес.

Реалізація перспективної моделі потребує глибокої трансформації професійної підготовки спеціальних педагогів. Поряд із фундаментальними знаннями зі спеціальної педагогіки фахівець має володіти компетентностями у сфері:

- проектування гнучкого та доступного освітнього середовища;
- універсального дизайну навчання;
- диференціації та індивідуалізації навчання;
- раннього виявлення освітніх труднощів;
- багаторівневої організації підтримки;
- аналізу даних та прийняття педагогічних рішень на їх основі;

- командного викладання;
- фасилітації міжпрофесійної взаємодії;
- професійного консультування педагогів;
- підтримки соціально-емоційного розвитку та добробуту учнів;
- розвитку інклюзивної культури закладу освіти;
- оцінювання доступності та ефективності освітнього середовища.

Отже, перспективна універсально-інтегрована модель передбачає якісну трансформацію професійної ролі спеціального педагога: від фахівця, який переважно забезпечує спеціальну підтримку окремої дитини, до співтворця адаптивного освітнього середовища та фахівця, який сприяє системній здатності закладу освіти відповідати на різноманітність учнів.

Отже, основна відмінність перспективної моделі полягає не стільки у збільшенні кількості професійних функцій спеціального педагога, скільки у зміні самого рівня їх реалізації. Якщо у перехідній моделі ключовим об'єктом професійної діяльності є індивідуалізований освітній процес учня з ООП, то у перспективній моделі таким об'єктом стає освітнє середовище та його здатність забезпечувати доступ, участь, розвиток і добробут різних учнів.

Саме тому універсально-інтегрована модель може розглядатися як стратегічний орієнтир розвитку професії спеціального педагога в Україні та як один із можливих напрямів подальшої трансформації системи інклюзивної освіти.

3.2. Еволюція професійної ролі спеціального педагога в українському контексті

У контексті визначення перспектив розвитку професійної позиції «спеціальний педагог» нами розроблено схему її еволюції в українській системі освіти, представлену на рис. 3.3.

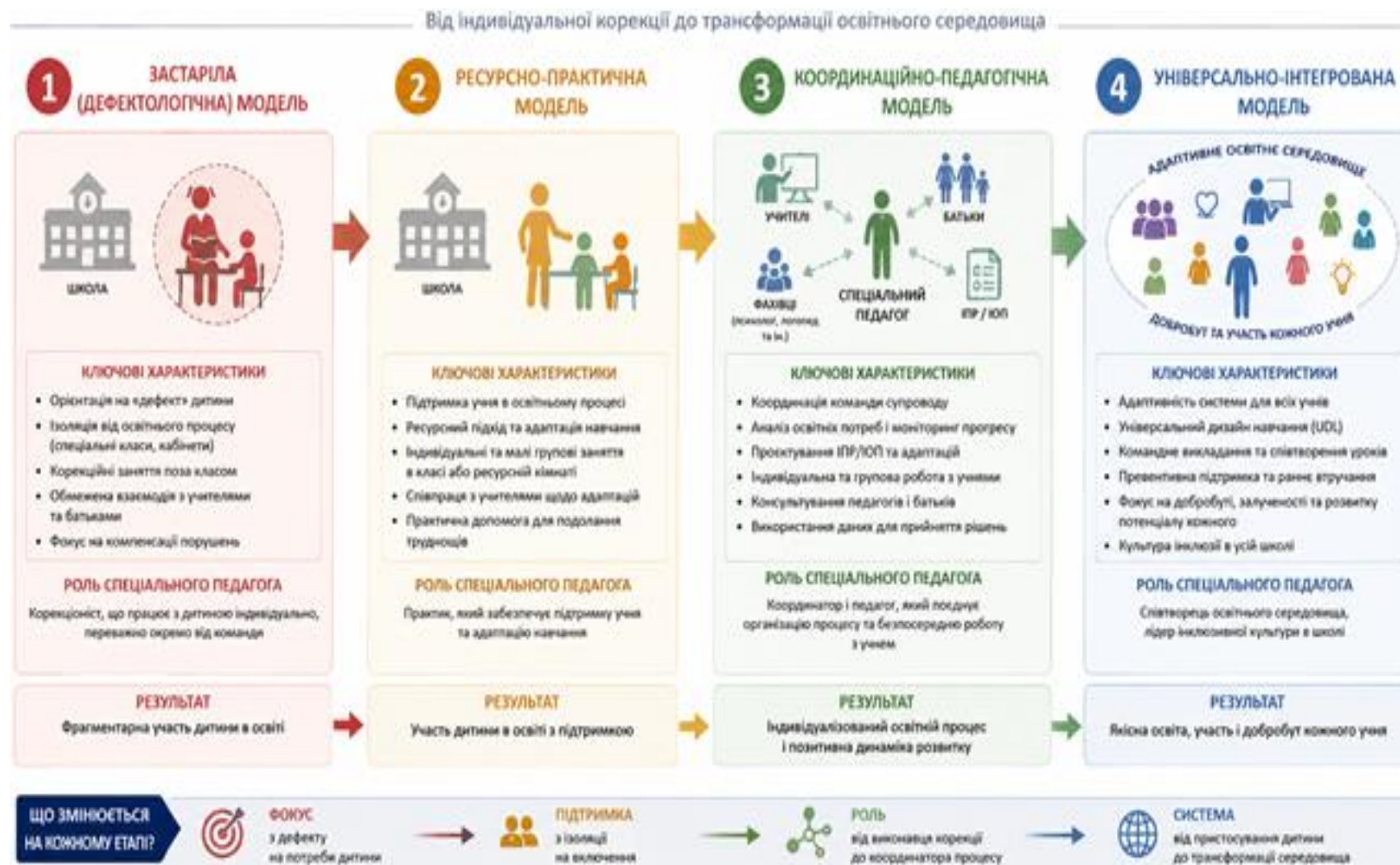


Рис.3.3. Еволюція професії спеціального педагога в українському контексті

Представлена на рис. 3.3 схема відображає логіку еволюції професійної ролі спеціального педагога в українському контексті — від традиційної дефектологічної моделі до перспективної універсально-інтегрованої. Запропонована послідовність демонструє не лише розширення професійних функцій фахівця, а передусім поступову зміну об'єкта, змісту та спрямованості його професійної діяльності.

Умовно цей розвиток представлено через чотири послідовні моделі: дефектологічну, ресурсно-практичну, координаційно-педагогічну та універсально-інтегровану.

Дефектологічна модель відображає традиційне розуміння професійної ролі фахівця, за якого основна увага зосереджується на порушенні розвитку дитини, його діагностиці, корекції або компенсації. Професійна діяльність спеціального педагога у такій моделі переважно реалізується у форматі індивідуальних або групових корекційно-розвиткових занять та значною мірою відокремлена від основного освітнього процесу.

Основним об'єктом професійного впливу фактично виступають порушені або недостатньо сформовані функції дитини, а результат діяльності спеціального педагога пов'язується передусім із їх корекцією, компенсацією або розвитком. Відповідно професійна відповідальність фахівця концентрується переважно в межах спеціально організованої корекційної роботи.

Перехід до інклюзивної освіти поступово зумовлює формування ресурсно-практичної моделі професійної діяльності. У цій моделі спеціальний педагог зберігає функцію безпосередньої спеціально-педагогічної підтримки дитини, проте його професійна діяльність уже не обмежується виключно корекційними заняттями.

Спеціальний педагог стає одним із ресурсів інклюзивного навчання: бере участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу, надає рекомендації педагогам, бере участь у визначенні адаптацій і модифікацій, консультує щодо особливостей навчання учня з ООП та сприяє реалізації

індивідуальної програми розвитку. Отже, на цьому етапі відбувається перший суттєвий зсув: від ізольованої корекційної роботи — до включення спеціально-педагогічної експертизи у систему підтримки учня в закладі освіти. Разом із тим у межах ресурсно-практичної моделі діяльність спеціального педагога ще переважно має допоміжний характер. Фахівець залучається до вирішення окремих завдань підтримки учня, але не обов'язково виступає координатором та інтегратором його індивідуалізованого освітнього процесу.

Наступним етапом еволюції є запропонована нами координаційно-педагогічна модель, яка визначена як перехідна для сучасної української системи освіти. Її принципова відмінність полягає в тому, що спеціальний педагог переходить від ролі фахівця, який надає окремі види спеціальної педагогічної допомоги, до ролі безпосереднього учасника та координатора індивідуалізованого освітнього процесу учня з ООП.

Об'єктом його професійної діяльності стає вже не лише дитина та її окремі труднощі, а цілісний освітній процес: освітні потреби й бар'єри, визначення цілей, адаптація та модифікація навчання, організація командної взаємодії, безпосередня педагогічна підтримка і моніторинг результатів. Відповідно розширюється і професійна відповідальність спеціального педагога. Вона охоплює не лише результат власної безпосередньої роботи з учнем, а й ефективність організованої системи підтримки та узгодженість дій усіх учасників команди. Координаційно-педагогічна модель, таким чином, відображає перехід від фрагментарної підтримки — до системного проєктування та реалізації індивідуалізованого освітнього процесу.

Завершальним, стратегічно перспективним етапом представленої еволюції є універсально-інтегрована модель. У межах цієї моделі відбувається подальше розширення об'єкта професійної діяльності спеціального педагога: від індивідуалізованого освітнього процесу окремого учня — до освітнього середовища та здатності закладу освіти відповідати на різноманітність учнів.

Спеціальний педагог виступає співтворцем адаптивного освітнього середовища. Його професійна діяльність спрямовується не лише на усунення або мінімізацію вже наявних бар'єрів для конкретної дитини, а й на їх попередження через універсальне проєктування навчання, розвиток практик командного викладання, раннє виявлення освітніх труднощів, професійне консультування педагогів та формування інклюзивної культури закладу освіти.

На цьому етапі спеціально-педагогічна експертиза перестає функціонувати переважно як окремий вид допомоги, що надається визначеній категорії дітей, і дедалі більше інтегрується у загальну систему організації якісного освітнього процесу. Відтак, представлена на рисунку еволюція характеризується послідовним розширенням об'єкта професійної діяльності спеціального педагога: порушення та особливості розвитку дитини → підтримка учня з ООП → індивідуалізований освітній процес учня → адаптивне освітнє середовище для різноманітного учнівського контингенту.

Одночасно змінюється і провідна спрямованість професійної діяльності: корекція → підтримка → координація та проєктування → системна трансформація освітнього середовища.

Відповідно еволюціонує і професійна позиція спеціального педагога: фахівець із корекції → ресурсний фахівець → координатор і безпосередній учасник індивідуалізованого освітнього процесу → співтворець інклюзивного освітнього середовища.

Змінюється також характер взаємодії спеціального педагога з іншими учасниками освітнього процесу. Якщо у традиційній моделі його робота значною мірою автономна, то на наступних етапах вона дедалі більше ґрунтується на міжпрофесійній співпраці. У ресурсно-практичній моделі фахівець долучається до команди, у координаційно-педагогічній — забезпечує узгодженість її діяльності щодо конкретного учня, а в

універсально-інтегрованих — сприяє розвитку командних практик і професійної спроможності закладу освіти в цілому.

Ще одним напрямом еволюції є зміна співвідношення між реагуванням на труднощі та їх попередженням. У дефектологічній та значною мірою ресурсно-практичній моделях діяльність спеціального педагога активізується переважно тоді, коли порушення або труднощі вже визначені. У координаційно-педагогічній моделі посилюється роль систематичного моніторингу та своєчасного коригування підтримки. В універсально-інтегрованих моделях одним із ключових орієнтирів стає попередження частини освітніх труднощів шляхом створення від початку доступного, гнучкого та варіативного освітнього середовища.

Водночас представлені етапи не слід розглядати як повне заперечення кожної попередньої моделі наступною. Йдеться про послідовне розширення та переосмислення професійної діяльності спеціального педагога, за якого професійні функції, сформовані на попередніх етапах, зберігаються тією мірою, якою вони відповідають потребам учнів, але включаються у ширший професійний контекст. Так, спеціально-педагогічна діагностика, індивідуальна робота, корекційно-розвиткові технології та спеціалізовані методи не втрачають свого значення у перспективній моделі. Проте вони перестають визначати всю професійну роль фахівця та стають складовими комплексної системи забезпечення навчання, участі й розвитку учнів.

Отже, запропонована еволюція професії спеціального педагога відображає зміну самої філософії професійної діяльності: від орієнтації переважно на порушення — до орієнтації на освітні потреби та участь; від корекції дитини — до проєктування умов її успішного навчання; від роботи окремого фахівця — до міжпрофесійної взаємодії; від реагування на труднощі — до їх попередження; від адаптації учня до існуючої освітньої системи — до підвищення адаптивності самої системи.

У такому контексті координаційно-педагогічна модель розглядається як реалістичний етап найближчої трансформації професійної ролі спеціального

педагога в Україні, тоді як універсально-інтегрована — як стратегічний орієнтир її подальшого розвитку.

Список використаних джерел до розділу

1. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
3. Hanssen, N. B. (2021). Understanding inclusion and inclusive education for students with special educational needs—Ideals and reality. In N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (pp. 22–45). Routledge.
4. Hanssen, N. B., Valle, A. M., Ligestad, P., Tverbakk, M. L., & Marôco, J. (2026). A survey of teachers' self-reported competence regarding mathematical learning disabilities in Norwegian dyslexia-friendly schools. *International Journal of Inclusive Education*, 30(5), 1005–1021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2514139>
5. Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2025). Fostering inclusive teaching competences: Concrete practice-oriented suggestions for teachers to deal with diverse learning groups in inclusive settings. *British Journal of Special Education*, 52(2), 221–227. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70014>
6. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Naida, J., & Sofiy, N. (2020). Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 70–83. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5006>
7. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N., & Bahdanovich Hanssen, N. (2021). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. In N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (pp. 148–167). Routledge.
8. Moser, D., Kimmelman, N., Miesera, S., & Pool Maag, S. (2023). Diversity-oriented teachers for vocational education: Analysis and modelling of competence requirements for teacher education and training. In C. Nägele, N. Kersh, & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research: Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), Vol. VI* (pp. 168–179). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8209088>
9. Nimante, D., & Kokare, M. (2022). Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8–22. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.1>
10. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
11. Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
12. Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). From the shade into the sun: Exploring pride and shame in students with special needs in Finnish VET. *European*

- Journal of Special Needs Education*, 37(4), 648–662. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940006>
13. Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375–388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607>
 14. Skrypnyk, T. V., Martynchuk, O. V., Naida, Y. M., & Zaierkova, N. V. (2024). Innovative ways to improve the inclusive competence of teachers of educational institutions based on the experience of Poland. *Innovative Pedagogy*, 73, 120–126. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.24>
 15. Tveitnes, M. S., Lied, S. I., Berge, R. L., & Olsen, M. H. (2026). Mainstream teachers' competence in inclusive special education: A study of Norwegian teachers' self-reported professional knowledge. *European Journal of Special Needs Education*, 41(2), 217–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2511353>
 16. Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
 17. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки: Розпорядження від 7 червня 2024 р. № 527-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80>
 18. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ від 29 серпня 2024 р. № 1225. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
 19. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
 20. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

РОЗДІЛ 4.

ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК КООРДИНАТОРА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Теоретичне обґрунтування професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання

Результати теоретичного аналізу, вивчення міжнародного досвіду організації професійної діяльності спеціального педагога, аналізу сучасних підходів до професійної підготовки фахівців, результатів емпіричного дослідження та розроблення моделей професійної діяльності, представлених у попередньому розділі, стали підґрунтям для розроблення професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання.

Професійний профіль у межах дослідження розглядаємо як системне представлення змісту професійної діяльності спеціального педагога, що інтегрує основні трудові функції, необхідні для їх виконання професійні компетентності та відповідні результати навчання. Такий підхід дає змогу конкретизувати професійну роль спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання та визначити вимоги до його професійної підготовки й подальшого професійного розвитку.

На відміну від традиційного розуміння професійної ролі спеціального педагога переважно як фахівця, діяльність якого зосереджена на проведенні корекційно-розвиткових занять з окремою дитиною, запропонований професійний профіль ґрунтується на розширеному розумінні його участі в освітньому процесі. Спеціальний педагог постає не лише як фахівець, який здійснює безпосередню спеціально-педагогічну підтримку здобувача освіти, а й як професіонал, залучений до оцінювання освітніх потреб і бар'єрів у навчанні та участі, проєктування індивідуалізованого освітнього процесу,

координації системи підтримки, організації міжпрофесійної взаємодії, створення доступного інклюзивного освітнього середовища, методичного супроводу педагогів та моніторингу результативності підтримки.

Таке бачення професійної ролі безпосередньо пов'язане з обґрунтованою у попередньому розділі координаційно-педагогічною моделлю професійної діяльності спеціального педагога. Її принциповою особливістю є перенесення центру професійної діяльності з окремої корекційно-розвиткової послуги на цілісний індивідуалізований освітній процес здобувача освіти. Водночас професійний профіль включає окремі компетентності, орієнтовані на перспективну універсально-інтегровану модель, зокрема здатність виявляти та попереджувати бар'єри, брати участь у проєктуванні доступного освітнього середовища, здійснювати методичний супровід педагогів, використовувати сучасні інклюзивні та цифрові технології, а також сприяти розвитку інклюзивної практики закладу освіти.

Основою розроблення професійного профілю стали три взаємопов'язані джерела: міжнародний досвід професійної діяльності спеціальних педагогів і фахівців у сфері інклюзивної освіти; положення професійних стандартів і кваліфікаційних підходів; результати проведеного емпіричного дослідження. Їх інтеграція дала змогу визначити професійні функції, які, з одного боку, відповідають сучасним тенденціям розвитку професійної ролі спеціального педагога, а з іншого — враховують актуальні потреби та перспективи розвитку системи інклюзивної освіти України.

Важливим методологічним положенням під час розроблення профілю стало розмежування професійної координації та адміністративного управління. Спеціальний педагог як координатор інклюзивного навчання не перебирає на себе управлінські повноваження керівника закладу освіти або функції інших членів команди. Його координаційна роль полягає у професійному узгодженні процесів, пов'язаних з оцінюванням потреб здобувача освіти, визначенням цілей і необхідної підтримки, реалізацією

педагогічних рішень, взаємодією членів команди та моніторингом досягнутих результатів.

Отже, координування розглядається не як адміністративна функція, а як системоутворювальна характеристика професійної діяльності спеціального педагога, що забезпечує взаємозв'язок між різними компонентами інклюзивного освітнього процесу.

Професійний профіль ґрунтується на сукупності ціннісних і професійних засад, серед яких визначено цінності інклюзії; професійне лідерство і координацію; інноваційність; партнерство зі здобувачами освіти та їхніми родинами; міжпрофесійну та міжвідомчу взаємодію.

Цінності інклюзії визначають загальну спрямованість професійної діяльності спеціального педагога та передбачають визнання права кожного здобувача освіти на якісну освіту, участь у житті освітньої спільноти, повагу до різноманітності, недискримінацію та створення умов для реалізації індивідуального потенціалу.

Професійне лідерство і координація передбачають здатність спеціального педагога сприяти узгодженості професійних дій учасників інклюзивного освітнього процесу, забезпечувати зв'язок між оцінюванням, плануванням, педагогічною реалізацією та моніторингом підтримки, фасилітувати командну взаємодію та ініціювати професійно обґрунтовані рішення у межах власних повноважень.

Інноваційність виявляється у готовності фахівця використовувати сучасні та доказово обґрунтовані педагогічні підходи, цифрові й допоміжні технології, критично оцінювати результативність власної професійної діяльності та впроваджувати інновації відповідно до освітніх потреб здобувачів освіти.

Партнерство зі здобувачами освіти та їхніми родинами ґрунтується на визнанні їх активними учасниками освітнього процесу та прийняття рішень. Воно передбачає врахування думки, потреб, інтересів і пріоритетів самого здобувача освіти, створення доступних способів висловлення його позиції,

партнерську взаємодію з родиною та спільне визначення цілей і способів підтримки.

Міжпрофесійна та міжвідомча взаємодія є необхідною умовою цілісності підтримки та передбачає співпрацю спеціального педагога з педагогічними працівниками, асистентами вчителів, практичними психологами, іншими фахівцями, адміністрацією закладу освіти, інклюзивно-ресурсними центрами та, за потреби, іншими установами й службами. При цьому така взаємодія здійснюється з дотриманням меж професійної компетентності та спільної відповідальності учасників за прийняті рішення.

На основі зазначених положень у професійному профілі виокремлено десять взаємопов'язаних трудових функцій спеціального педагога:

1. координація інклюзивного освітнього процесу та системи підтримки;
2. організація та фасилітація діяльності міждисциплінарної команди;
3. оцінювання освітніх потреб, бар'єрів у навчанні й участі та участь у визначенні рівня підтримки;
4. проєктування та координація індивідуалізованого освітнього процесу;
5. безпосередня спеціально-педагогічна підтримка та командне викладання;
6. створення доступного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища;
7. методичний супровід педагогів та розвиток інклюзивної освітньої практики;
8. моніторинг результатів підтримки та якості інклюзивного навчання;
9. партнерська взаємодія зі здобувачами освіти, їхніми родинами та зовнішніми фахівцями;
10. професійний розвиток, рефлексія та впровадження інновацій.

Визначені трудові функції відображають інтегрований характер діяльності спеціального педагога та поєднують оцінювально-аналітичну,

проектувальну, координаційну, практико-педагогічну, консультативно-методичну, моніторингову та рефлексивно-інноваційну складові.

Принципово важливим є включення до професійного профілю безпосередньої спеціально-педагогічної підтримки здобувачів освіти. Координаційна роль не замінює власне педагогічної функції спеціального педагога, а доповнює її. Фахівець має залишатися безпосереднім учасником освітнього процесу: здійснювати спеціально-педагогічну підтримку, працювати індивідуально та у малих групах, брати участь у діяльності класу, командному викладанні та спільному плануванні педагогічної роботи. Саме поєднання спеціально-педагогічної експертизи з координаційними функціями визначає специфіку запропонованого професійного профілю.

Водночас низка складових професійної діяльності має наскрізний характер і тому не виокремлюється в самостійні трудові функції. До них належать ведення та використання професійної документації, інформаційна й цифрова компетентність, дотримання принципів конфіденційності та професійної етики, доказовість професійних рішень, рефлексивність і відповідальність у межах визначених повноважень. Ці складові інтегруються у зміст відповідних трудових функцій і забезпечують їх належну реалізацію.

Особливе значення в структурі профілю має взаємозв'язок між трудовими функціями. Оцінювання освітніх потреб та бар'єрів створює підґрунтя для визначення цілей і проектування індивідуалізованого освітнього процесу. Реалізація визначених цілей передбачає безпосередню спеціально-педагогічну підтримку, узгоджену діяльність міждисциплінарної команди та створення доступного освітнього середовища. Моніторинг результатів дає змогу оцінювати ефективність застосованих педагогічних рішень та, за потреби, коригувати цілі, форми й інтенсивність підтримки.

Отже, професійна діяльність спеціального педагога у запропонованому профілі має системний і циклічний характер та може бути представлена як взаємопов'язана послідовність: оцінювання потреб і бар'єрів → визначення цілей та проектування підтримки → координація взаємодії → безпосередня

педагогічна реалізація → моніторинг результатів → коригування професійних рішень.

При цьому в центрі зазначеного циклу перебуває не окрема послуга або діяльність фахівця, а участь, навчання, розвиток, самостійність і добробут здобувача освіти.

Структуру професійного профілю вибудовано за функціональним принципом: для кожної трудової функції визначено професійні компетентності, а для їх конкретизації — відповідні знання, уміння/навички, комунікацію, відповідальність і автономію. Такий спосіб представлення дає можливість перейти від загального опису професійної ролі до визначення конкретних результатів професійної підготовки та критеріїв готовності фахівця до виконання відповідних трудових функцій.

Розроблений професійний профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання представлено у наступному параграфі.

4.2. Структура та зміст професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання

На основі теоретичних положень, обґрунтованих у попередньому параграфі, розроблено професійний профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання. Його структура відображає логіку професійної діяльності фахівця та конкретизує зміст професійної ролі через систему взаємопов'язаних трудових функцій і компетентностей, необхідних для їх реалізації.

Профіль побудовано за функціональним принципом. Кожна трудова функція представлена як відносно цілісний напрям професійної діяльності спеціального педагога та розкривається через комплекс професійних компетентностей. Зміст компетентностей, своєю чергою, конкретизовано через результати навчання, представлені у категоріях знань, умінь і навичок, комунікації, відповідальності та автономії. Така структура дає змогу

встановити безпосередній зв'язок між професійними завданнями фахівця, необхідними для їх виконання компетентностями та вимогами до результатів його професійної підготовки.

При цьому визначені компоненти профілю не розглядаються як ізольовані. Трудові функції взаємопов'язані та реалізуються в межах єдиного циклу професійної діяльності: від оцінювання освітніх потреб і бар'єрів — до проєктування підтримки, координації взаємодії, безпосередньої педагогічної роботи, моніторингу результатів та коригування подальших професійних рішень. Відповідно професійний профіль відображає не сукупність окремих обов'язків спеціального педагога, а цілісну систему його професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Далі представлено узагальнену структуру професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання.

ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК КООРДИНАТОРА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Фінальна редакція з урахуванням змістової експертизи та Методичних рекомендацій Національного агентства кваліфікацій щодо розроблення професійних стандартів. У профілі трудові функції описано як цілісні напрями професійної діяльності; компетентності сформульовано через оцінювані здатності; результати навчання подано за складниками «знання», «уміння/навички», «комунікація», «відповідальність і автономія».

Наскрізнi компоненти профілю

- Документування та інформаційні процеси інтегруються в усі трудові функції: ведення ІПР, протоколів, планів, записів оцінювання, моніторингових даних і професійних домовленостей здійснюється відповідно до нормативних вимог, із дотриманням конфіденційності та захисту персональних даних.
- Цифрова компетентність є наскрізною: спеціальний педагог використовує цифрові платформи, створює доступний цифровий контент, застосовує допоміжні та комунікативні технології, забезпечує цифрову безпеку і критично оцінює доцільність цифрових рішень.
- Професійна етика, права здобувача освіти, недискримінація, участь, конфіденційність, доказовість і робота в межах власної компетентності є обов'язковими для виконання всіх трудових функцій.

Перелік трудових функцій

Код	Трудова Функція
А	Координація інклюзивного освітнього процесу та системи підтримки
Б	Організація та фасилітація діяльності міждисциплінарної команди
В	Оцінювання освітніх потреб, бар'єрів у навчанні й участі та участь у визначенні рівня підтримки
Г	Проектування та координація індивідуалізованого освітнього процесу
Д	Безпосередня спеціально-педагогічна підтримка та командне викладання
Е	Створення доступного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища
Є	Методичний супровід педагогів та розвиток інклюзивної освітньої практики
Ж	Моніторинг результатів підтримки та якості інклюзивного навчання
З	Партнерська взаємодія зі здобувачами освіти, їхніми родинами та зовнішніми фахівцями
И	Професійний розвиток, рефлексія та впровадження інновацій

А. Координація інклюзивного освітнього процесу та системи підтримки

Опис трудової функції: забезпечення узгодженого функціонування інклюзивного освітнього процесу та системи підтримки здобувачів освіти шляхом аналізу організаційних умов, планування, координації реалізації погоджених рішень і підготовки обґрунтованих пропозицій у межах професійних повноважень спеціального педагога.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
A1	Здатність аналізувати умови та проєктувати організацію інклюзивного освітнього процесу і системи підтримки	• теоретичні засади інклюзивної освіти, дитиноцентричного та системного підходів. • моделі організації інклюзивного освітнього процесу і систем підтримки. • нормативно-правові вимоги до організації інклюзивного навчання та компетенції учасників освітнього процесу.	• аналізувати потреби, ресурси, бар'єри та організаційні умови закладу освіти. • визначати структурні компоненти системи підтримки та взаємозв'язки між ними. • готувати пропозиції щодо організації інклюзивного освітнього процесу з урахуванням контексту закладу.	• взаємодіяти з адміністрацією, педагогічними працівниками, фахівцями супроводу, здобувачами освіти та батьками під час аналізу й проєктування системи підтримки.	• самостійно формувати професійно обґрунтовані пропозиції в межах власних повноважень; відповідати за їх відповідність потребам здобувачів освіти, нормативним вимогам і реальним умовам закладу.
A2	Здатність планувати та координувати реалізацію інклюзивного освітнього процесу	• принципи стратегічного й оперативного планування. • етапи планування, реалізації, моніторингу та коригування інклюзивного освітнього процесу. • методи визначення пріоритетів, ризиків, індикаторів і очікуваних результатів.	• розробляти робочі плани, дорожні карти та графіки реалізації погоджених заходів. • координувати виконання заходів різними учасниками та відстежувати строки і результати. • коригувати план дій на підставі даних моніторингу та змін освітньої ситуації.	• узгоджувати плани з адміністрацією та учасниками освітнього процесу; забезпечувати своєчасне інформування про зміни, домовленості та наступні кроки.	• нести відповідальність за послідовність координаційних дій, своєчасне реагування на ризики та коректність професійних рішень у межах компетенції.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
A3	Здатність визначати потреби в ресурсному та організаційному забезпеченні інклюзивного навчання й обґрунтовувати відповідні пропозиції	• види кадрових, матеріально-технічних, цифрових, навчально-методичних та інших ресурсів. • принципи раціонального і справедливого розподілу ресурсів відповідно до освітніх потреб. • повноваження адміністрації та інших суб'єктів щодо ресурсного забезпечення.	• визначати потребу в ресурсах на підставі оцінювання освітніх потреб і бар'єрів. • обґрунтовувати пропозиції щодо необхідних ресурсів та пріоритетності їх використання. • координувати використання погоджених ресурсів у системі підтримки.	• представляти адміністрації та команді супроводу аргументовані пропозиції щодо ресурсів; пояснювати їх зв'язок із потребами, цілями та очікуваними результатами.	• не підмінювати управлінські повноваження керівника закладу; відповідати за професійну обґрунтованість і прозорість запропонованих рішень.
A4	Здатність координувати взаємодію учасників інклюзивного освітнього процесу на рівні закладу освіти	• функції та межі відповідальності педагогічних працівників, фахівців супроводу, адміністрації, батьків і зовнішніх служб. • принципи професійної комунікації, фасилітації та розподіленого лідерства. • способи попередження дублювання функцій і неузгодженості професійних дій.	• організовувати спільне планування та узгодження дій. • фасилітувати вирішення робочих розбіжностей і підтримувати спільну відповідальність за результат. • фіксувати домовленості та контролювати їх виконання в межах координаційної ролі.	• підтримувати відкриту, поважну і предметну комунікацію; забезпечувати можливість висловлення позицій усіма залученими сторонами.	• самостійно обирати стратегії координації в межах професійних повноважень; відповідати за коректність комунікації та узгодженість координаційного процесу.
Предмети та засоби праці (за потреби): нормативно-правові документи у сфері освіти та інклюзивного навчання; внутрішні положення, регламенти, плани, дорожні карти та протоколи; інструменти аналізу потреб, планування, моніторингу й координації; цифрові платформи для комунікації, планування та спільної роботи.					

Б. Організація та фасилітація діяльності міждисциплінарної команди

Опис трудової функції: організація та фасилітація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу з метою забезпечення узгоджених, послідовних і професійно обґрунтованих рішень щодо підтримки здобувача освіти.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Б1	Здатність визначати необхідний склад команди та ролі її учасників відповідно до потреб здобувача освіти	• принципи міждисциплінарної та міжпрофесійної взаємодії. • функції, професійні межі та повноваження учасників команди супроводу. • критерії залучення внутрішніх і зовнішніх фахівців відповідно до профілю освітніх потреб.	• визначати потребу в участі конкретних фахівців. • пропонувати розподіл ролей і зон відповідальності без дублювання функцій. • залучати необхідних фахівців відповідно до встановлених процедур.	• пояснювати учасникам команди їхні ролі, очікуваний внесок і взаємозв'язок професійних дій; погоджувати розподіл функцій.	• поважати межі компетенції кожного фахівця; відповідати за обґрунтованість власних координаційних пропозицій.
Б2	Здатність планувати, організовувати та фасилітувати засідання команди супроводу	• правила організації роботи команди, підготовки порядку денного та документування рішень. • методи фасилітації, групового прийняття рішень, активного слухання і конструктивного зворотного зв'язку. • підходи до врегулювання професійних розбіжностей і конфліктів.	• формувати порядок денний на підставі актуальних потреб і даних. • фасилітувати обговорення, забезпечувати участь усіх членів команди та орієнтацію на конкретні рішення. • узагальнювати рішення, визначати відповідальних, строки та способи контролю виконання.	• підтримувати безпечну професійну комунікацію, не допускати домінування окремих учасників і сприяти спільному прийняттю рішень.	• нести відповідальність за організаційну якість і прозорість процесу фасилітації; зберігати нейтральність щодо професійних позицій учасників.
Б3	Здатність координувати розроблення та	• структура і призначення ІПР, принципи її командного розроблення.	• інтегрувати пропозиції різних фахівців у цілісну логіку ІПР.	• забезпечувати спільне розуміння цілей, критеріїв успіху та ролі кожного	• відповідати за цілісність координаційного процесу, не підміняючи

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
	реалізацію індивідуальної програми розвитку в команді	- логіка зв'язку між оцінюванням, потребами, цілями, заходами підтримки та моніторингом. - принципи наступності й узгодженості педагогічних, психологічних та інших заходів підтримки.	- узгоджувати дії членів команди щодо реалізації спільних цілей. - відстежувати виконання домовленостей і ініціювати перегляд ППР за потреби.	учасника; залучати батьків і здобувача освіти до обговорення в доступній формі.	професійних висновків інших фахівців.
Б4	Здатність підтримувати конструктивну взаємодію та вирішувати професійні розбіжності в команді	- джерела типових конфліктів і неузгодженості в міжпрофесійній взаємодії. - методи медіації, фасилітації, переговорів і ненасильницької комунікації. - етичні принципи професійної взаємодії та поваги до різних професійних позицій.	- виявляти причини розбіжностей і переводити обговорення з позицій на професійні потреби та дані. - добирати стратегії врегулювання конфліктних ситуацій. - підтримувати виконання досягнутих домовленостей.	комунікувати нейтрально, поважно та без персональних оцінок; забезпечувати фокус на інтересах і потребах здобувача освіти.	діяти в межах професійної етики; за потреби своєчасно залучати адміністрацію або інших уповноважених осіб.
Предмети та засоби праці (за потреби): ППР, протоколи, плани роботи команди, записи рішень; засоби фасилітації та групової роботи; платформи для спільного планування і комунікації; нормативні та методичні документи щодо командного супроводу.					

В. Оцінювання освітніх потреб, бар'єрів у навчанні й участі та участь у визначенні рівня підтримки

Опис трудової функції: виявлення освітніх труднощів, сильних сторін, потреб і бар'єрів здобувача освіти; здійснення спеціально-педагогічного оцінювання в межах професійної компетентності; участь у командному комплексному оцінюванні та обґрунтуванні необхідного рівня підтримки.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
В1	Здатність виявляти освітні труднощі, сильні сторони, потреби та бар'єри у навчанні й участі	• види освітніх труднощів і типові прояви в навчальній діяльності, комунікації, поведінці, самостійності та соціальній участі. • принципи функціонального й динамічного оцінювання. • вплив фізичного, інформаційного, комунікативного, соціального та організаційного середовища на участь.	• проводити систематичне педагогічне спостереження в різних ситуаціях. • аналізувати навчальні продукти, виконання завдань, способи комунікації та взаємодії. • відрізнити труднощі, пов'язані з індивідуальними особливостями, від бар'єрів середовища та організації навчання.	• збирати інформацію від здобувача освіти, батьків і педагогів коректно, без стигматизувальних формулювань; уточнювати різні точки зору.	• забезпечувати неупередженість висновків і опору на фактичні дані; уникати діагностичних висновків поза межами професійної компетентності.
В2	Здатність здійснювати спеціально-педагогічне оцінювання в межах професійної компетентності	• методи спеціально-педагогічного оцінювання, педагогічного спостереження, аналізу діяльності, інтерв'ю та критеріального оцінювання. • вимоги до валідності, надійності, доступності й етичності оцінювання. • особливості добору оцінювальних процедур відповідно до віку, способу комунікації та освітніх потреб.	• добирати педагогічно доцільні методи та інструменти оцінювання. • адаптувати процедуру оцінювання без спотворення його мети. • фіксувати, аналізувати та інтерпретувати результати у функціональних термінах, пов'язаних з навчанням і участю.	• пояснювати мету й процедуру оцінювання здобувачу освіти та батькам доступною мовою; за потреби використовувати альтернативні способи комунікації.	• нести відповідальність за коректність, етичність і конфіденційність оцінювання; визнавати межі власної компетенції та залучати інших фахівців за потреби.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
В3	Здатність брати участь у комплексному командному оцінюванні та узагальнювати дані різних фахівців	• принципи комплексного та міждисциплінарного оцінювання. • правила інтеграції різних джерел інформації та професійних висновків. • можливі суперечності між даними та способи їх професійного уточнення.	• зіставляти дані спеціально-педагогічного оцінювання з інформацією інших фахівців. • виявляти узгоджені й суперечливі дані та формулювати питання для додаткового уточнення. • узагальнювати результати у вигляді опису сильних сторін, потреб, бар'єрів і необхідних умов підтримки.	• представляти власні результати команди у зрозумілій структурі; професійно обговорювати розбіжності без виходу за межі своєї компетенції.	• нести відповідальність за точність власних даних і коректність їх представлення; не привласнювати висновки інших професійних сфер.
В4	Здатність брати участь у визначенні та перегляді рівня підтримки і представляти результати оцінювання	• нормативні критерії та процедури визначення рівня підтримки. • зв'язок між освітніми потребами, рівнем підтримки, ІПР і ресурсним забезпеченням. • етичні та правові вимоги до документування, конфіденційності й представлення оцінювальної інформації.	• обґрунтовувати потребу в певному обсязі й інтенсивності підтримки на підставі даних. • брати участь у командному визначенні та перегляді рівня підтримки відповідно до чинних процедур. • оформлювати результати оцінювання і представляти їх різним учасникам освітнього процесу у доступній формі.	• обговорювати результати з командою, здобувачем освіти та батьками з повагою до їхньої позиції; пояснювати підстави рішень без категоричних або стигматизувальних тверджень.	• нести відповідальність за професійну обґрунтованість власних рекомендацій; дотримуватися процедур командного прийняття рішення, конфіденційності та захисту персональних даних.
Предмети та засоби праці (за потреби): інструменти спеціально-педагогічного оцінювання, чек-листи, протоколи спостереження; навчальні матеріали та продукти діяльності здобувачів освіти; висновки ІРЦ та інші доступні професійні висновки; бланки документування та захищені цифрові засоби зберігання даних.					

Г. Проектування та координація індивідуалізованого освітнього процесу

Опис трудової функції: проектування індивідуалізованого освітнього процесу на підставі визначених освітніх потреб, цілей і даних оцінювання; координація реалізації ППР, адаптацій, модифікацій та заходів підтримки з регулярним моніторингом їх результативності.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Г1	Здатність спільно визначати пріоритетні цілі та розробляти індивідуальну програму розвитку	- структура і зміст ППР та її місце в організації індивідуалізованого освітнього процесу. - принципи формулювання конкретних, вимірюваних, досяжних, релевантних і визначених у часі цілей. - способи визначення очікуваних результатів і критеріїв успіху.	- перетворювати результати оцінювання на пріоритетні освітні й розвиткові цілі. - формулювати вимірювані очікувані результати і критерії моніторингу. - узгоджувати цілі з освітньою програмою, можливостями, інтересами та пріоритетами здобувача освіти.	залучати здобувача освіти та батьків до визначення пріоритетів; пояснювати цілі й критерії успіху доступною мовою.	відповідати за логічний зв'язок між оцінюванням, потребами, цілями і запланованою підтримкою; поважати право здобувача освіти на участь у прийнятті рішень.
Г2	Здатність проектувати адаптації, модифікації та інші заходи підтримки	- відмінності між адаптацією і модифікацією та критерії їх застосування. - способи адаптації змісту, способу подання, завдань, середовища, комунікації, темпу і оцінювання. - принципи універсального дизайну навчання, диференціації та використання допоміжних/цифрових засобів.	- визначати потребу в адаптаціях і модифікаціях на підставі бар'єрів та цілей. - добирати найменш обмежувальні й педагогічно доцільні рішення. - розробляти доступні навчальні матеріали та узгоджувати способи оцінювання результатів.	обговорювати заплановані адаптації з учителем, асистентом учителя, здобувачем освіти, батьками та іншими фахівцями; забезпечувати спільне розуміння способу їх використання.	відповідати за професійну доцільність запропонованих адаптацій/модифікацій та недопущення необґрунтованого зниження освітніх очікувань.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Г3	Здатність координувати реалізацію індивідуалізованого освітнього процесу та забезпечувати його наступність	• принципи узгодження педагогічних і підтримувальних заходів у різних освітніх контекстах. • роль різних учасників у реалізації ІПР. • підходи до забезпечення наступності між уроками, додатковою підтримкою, різними педагогами та перехідними етапами навчання.	• узгоджувати дії учасників щодо виконання ІПР. • забезпечувати послідовність використання підтримки в різних ситуаціях. • ініціювати уточнення ролей, строків і способів реалізації заходів у разі неузгодженості.	• підтримувати регулярний обмін інформацією про реалізацію цілей і заходів; документувати ключові домовленості та зміни.	• нести відповідальність за координацію та своєчасність перегляду домовленостей у межах повноважень; не підмінити безпосередню відповідальність інших виконавців.
Г4	Здатність здійснювати моніторинг прогресу та коригувати індивідуалізований освітній процес	• методи моніторингу навчального прогресу, розвитку, участі та самостійності. • підходи до аналізу динаміки й ефективності адаптацій, модифікацій та підтримки. • критерії прийняття рішення про продовження, зміну або поступове зменшення підтримки.	• збирати й аналізувати дані про прогрес за визначеними критеріями. • зіставляти результати з очікуваними цілями та виявляти чинники успіху або труднощів. • спільно з командою коригувати цілі, методи, адаптації та інтенсивність підтримки.	• представляти дані про прогрес у зрозумілій формі; обговорювати зміни з учасниками освітнього процесу та отримувати зворотний зв'язок.	• самостійно ініціювати перегляд підтримки на підставі нових даних; відповідати за своєчасність і доказовість запропонованих коригувань.
Предмети та засоби праці (за потреби): ІПР, індивідуальні плани, графіки й інструменти моніторингу; адаптовані/модифіковані матеріали і завдання; цифрові та допоміжні засоби навчання й комунікації; інструменти документування прогресу і командного планування.					

Д. Безпосередня спеціально-педагогічна підтримка та командне викладання

Опис трудової функції: надання безпосередньої спеціально-педагогічної підтримки здобувачам освіти в класі, малих групах та індивідуально; участь у спільному плануванні й командному викладанні; розвиток навчальних, комунікативних, соціальних і функціональних умінь та поступове підвищення самостійності здобувача освіти.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Д1	Здатність планувати і здійснювати безпосередню спеціально-педагогічну підтримку в різних освітніх контекстах	- спеціально-педагогічні принципи й методи навчання здобувачів з різними освітніми потребами. - форми організації підтримки: у класі, малій групі, індивідуально, дистанційно або комбіновано. - критерії вибору інтенсивності, тривалості й місця надання підтримки.	- планувати підтримку відповідно до цілей ІПР і поточного навчального змісту. - проводити спеціально-педагогічні заняття та підтримувати здобувача безпосередньо під час навчання у класі. - адаптувати темп, інструкції, матеріали і способи взаємодії залежно від динаміки виконання.	узгоджувати зміст безпосередньої підтримки з учителем, асистентом учителя, здобувачем освіти та батьками; повідомляти про прогрес і труднощі.	відповідати за безпечність, педагогічну доцільність і відповідність підтримки визначеним цілям; не створювати необґрунтованої ізоляції здобувача освіти.
Д2	Здатність застосовувати доказово обґрунтовані спеціально-педагогічні методи для розвитку навчальних, комунікативних, соціальних і функціональних умінь	- принципи доказово обґрунтованої практики та критерії оцінювання ефективності методів. - методи формування академічних, комунікативних, соціально-емоційних, самоорганізаційних і функціональних умінь. - принципи позитивної поведінкової підтримки, підкріплення, підказок,	- добирати методи відповідно до функціональної мети, віку, способу комунікації та освітніх потреб. - застосовувати підказки, моделювання, візуальну, комунікативну й іншу підтримку та поступово її зменшувати. - перевіряти перенесення сформованих умінь у природні навчальні й	пояснювати учасникам освітнього процесу логіку й спосіб застосування обраних методів; узгоджувати спільні стратегії підтримки.	відповідати за професійну обґрунтованість методів, дотримання гідності й прав здобувача освіти та відмову від практик із недостатньою доказовістю або ризиком шкоди.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		моделювання, поетапного навчання та генералізації.	соціальні ситуації.		
Д3	Здатність здійснювати спільне планування та командне викладання (co-teaching)	• моделі командного викладання, їх переваги, обмеження та умови ефективності. • принципи спільного планування, розподілу ролей і відповідальності в уроці. • способи диференціації навчання та оцінювання в умовах спільного викладання.	• спільно з учителем планувати цілі, зміст, методи, адаптації й оцінювання. • реалізовувати різні моделі co-teaching без закріплення спеціального педагога лише за одним учнем. • проводити спільний аналіз уроку і коригувати розподіл ролей та підтримки.	• вибудовувати партнерську професійну взаємодію з учителем; узгоджувати рішення до уроку, під час нього і після завершення.	• нести спільну відповідальність за якість спланованої педагогічної взаємодії в межах розподілених ролей; поважати професійну автономію колеги.
Д4	Здатність розвивати самостійність, самовизначення та переносити сформовані вміння у повсякденні освітні ситуації	• принципи підтриманого прийняття рішень, самовизначення, self-advocacy та розвитку автономності. • поняття надмірної підтримки, залежності від підказок і способи їх попередження. • методи планомірного зменшення підтримки та генералізації умінь.	• навчати здобувача освіти визначати цілі, робити вибір, просити про допомогу й оцінювати власний прогрес. • планувати поступове зменшення підказок і прямої допомоги. • створювати можливості застосовувати сформовані вміння з різними людьми, у різних завданнях і середовищах.	• підтримувати голос здобувача освіти, використовувати доступні способи комунікації та сприяти його активній участі у визначенні способів підтримки.	• надавати лише необхідний рівень допомоги; відповідати за те, щоб підтримка сприяла автономності, а не формувала залежність.
Предмети та засоби праці (за потреби): спеціально-педагогічні та дидактичні матеріали; адаптовані/модифіковані навчальні матеріали; допоміжні й цифрові технології, засоби альтернативної та додаткової комунікації; інструменти спостереження, оцінювання прогресу та спільного планування уроків.					

Е. Створення доступного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища

Опис трудової функції: виявлення бар'єрів у фізичному, інформаційному, комунікативному, організаційному та соціальному середовищі; проектування і впровадження в межах професійних повноважень рішень, що підвищують доступність, участь, безпеку, належність і добробут здобувачів освіти.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Е1	Здатність виявляти бар'єри в освітньому середовищі та оцінювати їх вплив на навчання й участь	• види фізичних, сенсорних, інформаційних, комунікативних, організаційних, соціальних і ставленнєвих бар'єрів. • принципи безбар'єрності, універсального дизайну і доступності. • показники участі, самостійності, належності та безпеки здобувачів освіти.	• проводити структурований аудит бар'єрів у різних просторах і видах діяльності. • збирати дані від здобувачів освіти, батьків і педагогів про доступність і участь. • визначати пріоритетні бар'єри за їх впливом на доступ, участь і безпеку.	• залучати здобувачів освіти до оцінювання доступності та обговорення бар'єрів; коректно комунікувати результати адміністрації й педагогам.	• відповідати за неупередженість оцінювання бар'єрів і професійну обґрунтованість пріоритетів; не перебирати на себе адміністративну відповідальність за матеріально-технічні рішення.
Е2	Здатність проектувати та ініціювати рішення для підвищення доступності освітнього середовища	• принципи універсального дизайну, розумного пристосування і доступного дизайну навчальних матеріалів. • види допоміжних, цифрових, комунікативних і навігаційних рішень. • повноваження суб'єктів, відповідальних за фізичну, цифрову й інформаційну доступність.	• розробляти педагогічні й організаційні пропозиції щодо усунення бар'єрів. • створювати доступні матеріали в альтернативних форматах і добирати відповідні допоміжні засоби. • ініціювати розгляд адміністрацією потреб у фізичних або технічних змінах та надавати професійне обґрунтування.	• презентувати рішення різним учасникам, пояснювати їх вплив на участь і домовлятися про послідовність впровадження.	• відповідати за педагогічну доцільність і недискримінаційність запропонованих рішень; діяти в межах повноважень щодо матеріально-технічних змін.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Е3	Здатність створювати умови для активної участі, соціальної включеності та психологічної безпеки	• механізми соціальної участі, групової належності, стигматизації, булінгу і виключення. • підходи до соціально-емоційної підтримки, позитивної взаємодії та недискримінаційної педагогічної культури. • принципи підтримки вибору, голосу та агентності здобувача освіти.	• організовувати способи участі здобувачів у спільній діяльності без необґрунтованої ізоляції. • попереджати ситуації стигматизації та соціального виключення педагогічними засобами. • підтримувати безпечні правила взаємодії, позитивний клімат і доступні способи звернення по допомогу.	• комунікувати з учнями поважно й доступно, підтримувати взаємоповагу в групі та спільно з педагогами реагувати на ситуації виключення або булінгу.	• негайно діяти у випадках ризику для безпеки відповідно до встановлених процедур; нести відповідальність за недискримінаційність власних професійних дій.
Е4	Здатність оцінювати результативність змін в освітньому середовищі та коригувати підтримку	• методи оцінювання доступності, участі та задоволеності освітнім середовищем. • підходи до збору зворотного зв'язку та аналізу непередбачуваних наслідків змін. • критерії ефективності універсальних і індивідуальних рішень.	• збирати дані до і після впровадження змін. • аналізувати, чи зменшилися бар'єри та чи зросла участь і самостійність. • коригувати педагогічні та організаційні рішення разом з учасниками освітнього процесу.	• обговорювати ефективність рішень зі здобувачами освіти, педагогами, батьками й адміністрацією; враховувати зворотний зв'язок.	• відповідати за своєчасність професійного аналізу і коригування рекомендацій; визнавати неефективні рішення та ініціювати їх перегляд.
Предмети та засоби праці (за потреби): чек-листи доступності, опитувальники, протоколи спостереження; візуальні, інформаційні, цифрові й комунікативні матеріали; допоміжні та адаптивні засоби; політики недискримінації, безпеки й підтримки участі.					

Є. Методичний супровід педагогів та розвиток інклюзивної освітньої практики

Опис трудової функції: надання педагогічним працівникам методичної, консультативної та практичної підтримки з питань інклюзивного навчання; сприяння впровадженню доказово обґрунтованих підходів, командного викладання, адаптацій і модифікацій та розвитку інклюзивної культури закладу освіти.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Є1	Здатність консультувати педагогічних працівників з питань інклюзивного навчання	• моделі професійного консультування, наставництва, коучингу та навчання дорослих. • сучасні інклюзивні підходи, диференціація, адаптації, модифікації й універсальний дизайн навчання. • принципи визначення професійного запиту та надання практично орієнтованого зворотного зв'язку.	• уточнювати запит педагога і спільно аналізувати конкретну освітню ситуацію. • надавати практичні рекомендації, моделювати стратегії та спільно планувати їх апробацію. • оцінювати разом з педагогом результативність рекомендацій і коригувати їх.	• проводити консультацію в партнерському форматі без оцінювання особистості педагога; ставити уточнювальні запитання і підтримувати рефлексію.	• відповідати за достовірність, етичність і практичну придатність рекомендацій; не виходити за межі власної компетенції.
Є2	Здатність розробляти та поширювати методичні матеріали й ефективні інклюзивні практики	• критерії доказовості, доступності та педагогічної доцільності методичних рекомендацій. • принципи розроблення алгоритмів, кейсів, пам'яток, чек-листів і цифрових матеріалів. • вимоги до авторського права, академічної	• перетворювати наукові й нормативні положення на практичні інструменти. • розробляти доступні методичні матеріали для різних категорій користувачів. • адаптувати приклади практик до контексту закладу освіти та оцінювати	• презентувати методичні матеріали зрозуміло, відповідати на запитання та збирати зворотний зв'язок від користувачів.	• відповідати за коректність джерел, дотримання авторських прав і недопущення поширення недоказових або потенційно шкідливих практик.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		добročесності та цифрової доступності.	їх результативність.		
Є3	Здатність організовувати професійне навчання, обмін досвідом і спільноти практики	• форми професійного навчання дорослих: тренінг, семінар, майстерня, peer-learning, lesson study, спільнота практики. • методи фасилітації професійного навчання та рефлексії. • способи оцінювання потреб і результатів професійного розвитку педагогів.	• визначати навчальні потреби педагогічної команди. • проєктувати й проводити короткі методичні заходи та професійні обговорення. • організовувати обмін практичними кейсами, взаємовідвідування та рефлексивний аналіз.	• створювати безпечне середовище для професійного обміну, де допускається обговорення труднощів без персонального осуду.	• відповідати за відповідність змісту заходів реальним потребам педагогів та якість професійної фасилітації.
Є4	Здатність ініціювати та підтримувати розвиток інклюзивної освітньої практики й культури закладу	• підходи до управління змінами та розвитку організаційної культури. • ознаки інклюзивної культури: повага до різноманітності, високі очікування, спільна відповідальність, участь і недискримінація. • умови сталого впровадження інновацій та способи подолання опору змінам.	• виявляти потреби у зміні професійних практик на підставі даних і запитів. • ініціювати пілотні зміни та підтримувати педагогів під час їх впровадження. • аналізувати результати та поширювати ефективні рішення.	• залучати педагогічний колектив до спільного обговорення змін; підтримувати відкритий діалог про бар'єри, ризики та результати.	• відповідати за професійну обґрунтованість ініціатив і етичність процесу змін; не підміняти управлінські повноваження адміністрації.
Предмети та засоби праці (за потреби): методичні рекомендації, алгоритми, кейси, чек-листи; матеріали для тренінгів, семінарів та професійних обговорень; цифрові освітні платформи і професійні мережі; науково-методична література й бази доказових практик.					

Ж. Моніторинг результатів підтримки та якості інклюзивного навчання

Опис трудової функції: систематичне відстеження результатів навчання, розвитку, участі й самостійності здобувачів освіти, ефективності підтримки та умов інклюзивного навчання; підготовка професійно обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення практики.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Ж1	Здатність планувати моніторинг результатів підтримки та якості інклюзивного навчання	• мета, принципи й цикли моніторингу. • критерії та індикатори прогресу, участі, самостійності, доступності й якості підтримки. • джерела даних, правила визначення базового рівня і періодичності вимірювання.	• формувати питання моніторингу та добирати релевантні індикатори. • визначати джерела даних, способи збору, строки та відповідальних. • узгоджувати план моніторингу з цілями ІПР і завданнями розвитку інклюзивної практики.	• пояснювати учасникам мету моніторингу та спосіб використання даних; узгоджувати реалістичні процедури збору інформації.	• нести відповідальність за релевантність індикаторів, мінімізацію надмірного збору даних та етичність моніторингових процедур.
Ж2	Здатність збирати, систематизувати та аналізувати дані про результати й умови інклюзивного навчання	• методи кількісного й якісного збору даних. • принципи якості даних: точність, повнота, порівнюваність, конфіденційність. • базові способи аналізу динаміки, порівняння й візуалізації освітніх даних.	• збирати дані за визначеними індикаторами з різних джерел. • систематизувати, перевіряти й аналізувати інформацію без підміни фактів припущеннями. • візуалізувати динаміку та виявляти суттєві тенденції.	• уточнювати дані у відповідальних учасників, коректно повідомляти про розбіжності та представляти результати без персонального звинувачення.	• відповідати за достовірність власного аналізу, захист персональних даних і коректне використання інформації.
Ж3	Здатність оцінювати ефективність підтримки й виявляти системні бар'єри та проблеми	• підходи до оцінювання ефективності втручань і підтримки. • методи проблемного аналізу, визначення	• зіставляти заплановані й фактичні результати. • визначати, які компоненти підтримки є ефективними, недостатніми або	• обговорювати проблеми як характеристики процесу, а не як персональні недоліки учасників; залучати команду до пошуку причин і рішень.	• відповідати за обережність причинних висновків і готовність переглядати їх за появи нових даних.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		першопричин і факторів середовища. • ризики хибного причинного висновку та способи перевірки альтернативних пояснень.	надмірними. • виявляти повторювані бар'єри на рівні класу, команди чи організації освітнього процесу.		
Ж4	Здатність формулювати, представляти та супроводжувати рекомендації щодо вдосконалення інклюзивного навчання	• критерії якісної рекомендації: доказовість, конкретність, здійсненність, пріоритетність і вимірюваність. • структура аналітичного висновку та правила візуалізації даних. • принципи планування коригувальних заходів і подальшого моніторингу.	• формулювати рекомендації на підставі даних і встановлених причин. • визначати пріоритетні кроки, очікувані результати й показники перевірки. • представляти висновки та супроводжувати їх реалізацію в межах професійних повноважень.	• представляти результати зрозуміло різним аудиторіям, фасилітувати обговорення і домовлятися про наступні кроки.	• нести відповідальність за доказовість і коректність рекомендацій; не видавати професійні пропозиції за адміністративні рішення.
Предмети та засоби праці (за потреби): плани моніторингу, індикатори, чек-листи, рубрики, анкети; таблиці, реєстри, захищені цифрові системи та інструменти візуалізації; звіти про прогрес та результати підтримки; аналітичні матеріали та рекомендації щодо вдосконалення практики.					

3. Партнерська взаємодія зі здобувачами освіти, їхніми родинami та зовнішніми фахівцями

Опис трудової функції: забезпечення партнерської, етичної та доступної взаємодії зі здобувачами освіти, їхніми батьками (законними представниками) і зовнішніми фахівцями; підтримка участі здобувача освіти у прийнятті рішень, сімейноцентрованої співпраці та узгодженості міжвідомчої підтримки.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
31	Здатність забезпечувати участь здобувача освіти у визначенні цілей, способів підтримки та оцінюванні власного прогресу	- права дитини й принципи участі, підтриманого прийняття рішень та self-advocacy. - способи доступної, альтернативної і додаткової комунікації. - підходи до врахування віку, комунікативних можливостей та особистих пріоритетів здобувача освіти.	- з'ясовувати думку, інтереси, пріоритети та оцінку власних труднощів здобувачем освіти. - адаптувати спосіб представлення інформації і вибору. - залучати здобувача до постановки цілей, вибору підтримки й аналізу прогресу.	спілкуватися безпосередньо зі здобувачем освіти, а не лише через дорослих; забезпечувати доступні способи висловлення згоди, незгоди та запитань.	поважати гідність, приватність і право на участь; уникати формальної участі без реального врахування позиції здобувача освіти.
32	Здатність налагоджувати сімейноцентроване партнерство з батьками (законними представниками)	- принципи сімейноцентрованої практики, партнерства та спільного прийняття рішень. - типові потреби сімей в інформації та підтримці. - етичні межі професійного консультування і правила роботи з конфіденційною інформацією.	- проводити консультації з питань навчання, розвитку й підтримки. - збирати сімейну інформацію, релевантну для освітнього процесу, без надмірного втручання у приватність. - узгоджувати реалістичні спільні дії та способи обміну інформацією.	активно слухати батьків, визнавати їхню експертизу щодо дитини, пояснювати професійні висновки доступною мовою та підтримувати двосторонній зворотний зв'язок.	нести відповідальність за коректність наданої інформації, дотримання професійних меж, конфіденційності й поваги до рішень сім'ї в межах законодавства.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
33	Здатність взаємодіяти із зовнішніми фахівцями та службами для забезпечення узгодженої підтримки	- ролі ІРЦ, соціальних, медичних, реабілітаційних та інших служб, релевантних освітній підтримці. - принципи міжвідомчої взаємодії, маршрутизації та професійних меж. - правила інформованого й правомірного обміну інформацією.	- формулювати професійний запит до зовнішнього фахівця або служби. - узгоджувати спільні дії та межі обміну інформацією. - інтегрувати релевантні зовнішні рекомендації в освітній процес без некритичного перенесення.	встановлювати професійну міжвідомчу комунікацію, фіксувати домовленості та забезпечувати зворотний зв'язок учасникам у дозволеному обсязі.	дотримуватися конфіденційності, інформованої згоди та меж професійної компетенції; не передавати дані без правових підстав.
34	Здатність підтримувати конструктивну комунікацію та врегульовувати складні ситуації взаємодії	- принципи ненасильницької комунікації, медіації, деескалації та роботи зі складними емоціями. - типові причини конфліктів між закладом освіти, сім'єю і фахівцями. - процедури звернення до адміністрації або інших уповноважених осіб у випадках, що виходять за межі компетенції.	- визначати предмет розбіжностей і відокремлювати факти від оцінок. - проводити складні розмови, зберігаючи фокус на потребах і правах здобувача освіти. - залучати нейтрального посередника або адміністрацію, коли самотійне врегулювання неможливе чи недоречне.	використовувати поважну, ясну й недискримінаційну мову; підтримувати можливість сторін бути почутими й узгоджувати реалістичні рішення.	нести відповідальність за професійні межі, етичність і безпечність комунікації; не брати на себе роль психотерапевта, юриста чи адміністративного арбітра.
Предмети та засоби праці (за потреби): засоби доступної та альтернативної комунікації; матеріали для консультацій і зустрічей; протоколи/записи професійних домовленостей і згод; захищені засоби обміну інформацією та нормативні документи щодо захисту прав і персональних даних.					

И. Професійний розвиток, рефлексія та впровадження інновацій

Опис трудової функції: безперервне вдосконалення професійної компетентності спеціального педагога на основі самооцінювання, рефлексії, наукових даних і професійного зворотного зв'язку; критичний добір, апробація та етичне впровадження сучасних освітніх, цифрових і допоміжних технологій.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
И1	Здатність визначати потреби у власному професійному розвитку та планувати індивідуальну траєкторію вдосконалення	• принципи безперервного професійного розвитку й самооцінювання компетентностей. • способи формулювання професійних цілей і критеріїв їх досягнення. • форми формальної, неформальної та інформальної професійної освіти.	• аналізувати сильні сторони й професійні прогалини на підставі самооцінки, результатів роботи та зворотного зв'язку. • формувати реалістичний план професійного розвитку. • вести професійне портфоліо і відстежувати досягнення запланованих цілей.	• запитувати професійний зворотний зв'язок у колег, наставників і керівництва та конструктивно обговорювати потреби розвитку.	• самостійно нести відповідальність за підтримання актуальності професійних знань і компетентностей та коригувати план розвитку за результатами рефлексії.
И2	Здатність критично використовувати наукові дані, сучасні освітні, цифрові та допоміжні технології	• принципи доказово обґрунтованої практики і критичного оцінювання джерел. • критерії педагогічної доцільності, доступності, безпеки й етичності цифрових та допоміжних технологій. • правила цифрової безпеки, захисту персональних даних, авторського права та цифрової доступності.	• знаходити й критично оцінювати професійні джерела і наукові дані. • добирати цифрові, допоміжні та комунікативні технології відповідно до потреб і цілей. • створювати доступний цифровий контент і безпечно працювати з даними.	• пояснювати колегам, здобувачам освіти та батькам мету, можливості й обмеження технологій; отримувати зворотний зв'язок щодо їх використання.	• відповідати за конфіденційність, цифрову безпеку, дотримання авторських прав і недопущення використання технологій без педагогічного обґрунтування.

Код	Компетентність (здатність)	Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
ИЗ	Здатність апробувати, адаптувати та впроваджувати інновації в інклюзивному навчанні	- етапи впровадження інновацій: аналіз потреб, добір, пілотування, оцінювання, масштабування. - принципи контекстуалізації методик і оцінювання ризиків. - критерії результативності, прийнятності й сталості інноваційної практики.	- визначати проблему, для вирішення якої потрібна інновація. - проводити обмежену апробацію з визначеними критеріями оцінювання. - адаптувати підхід до контексту без спотворення його ключових механізмів та відмовлятися від неефективних рішень.	узгоджувати апробацію з відповідальними особами, пояснювати учасникам мету й спосіб використання нової практики та збирати зворотний зв'язок.	відповідати за безпечність, етичність і доказовість апробації; не поширювати практику до отримання достатніх даних про її результативність.
И4	Здатність здійснювати професійну рефлексію, використовувати зворотний зв'язок і поширювати досвід	- моделі професійної рефлексії, супервізії, інтервізії та аналізу випадків. - принципи конструктивного зворотного зв'язку та професійної етики під час обговорення практики. - форми поширення досвіду та правила знеособлення інформації про здобувачів освіти.	- аналізувати власні рішення, їх результати й альтернативні способи дії. - використовувати зворотний зв'язок для коригування практики. - представляти професійні кейси, матеріали або результати роботи із дотриманням конфіденційності.	брати участь у професійних спільнотах, супервізійних/інтервізійних обговореннях та надавати колегам конструктивний зворотний зв'язок.	визнавати помилки й межі власної компетентності; відповідати за конфіденційність і етичність поширення професійного досвіду.
Предмети та засоби праці (за потреби): професійне портфоліо, інструменти самооцінювання та рефлексії; наукові бази, професійна література, курси та ресурси підвищення кваліфікації; цифрові та допоміжні технології; професійні спільноти, платформи обміну досвідом і засоби поширення професійних матеріалів.					

Примітка. Запропонований профіль має характер науково обґрунтованого проекту. Для використання як офіційного професійного стандарту він потребує передбачених процедур функціонального аналізу, експертного обговорення, опитування фахівців, погодження та затвердження відповідно до чинного порядку.

Представлений професійний профіль відображає цілісну логіку професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання. Його структура засвідчує перехід від вузького розуміння професійної ролі, зосередженого переважно на корекційно-розвитковій роботі, до комплексної діяльності, що поєднує спеціально-педагогічну підтримку, оцінювання освітніх потреб, проєктування індивідуалізованого освітнього процесу, координацію міжпрофесійної взаємодії, методичний супровід педагогів, моніторинг результатів та розвиток інклюзивного освітнього середовища.

Водночас виокремлені трудові функції не є автономними й ізольованими одна від одної. Їх реалізація має взаємопов'язаний і циклічний характер. Результати оцінювання освітніх потреб та бар'єрів у навчанні й участі становлять підґрунтя для визначення цілей і способів підтримки; проєктування індивідуалізованого освітнього процесу потребує узгоджених дій міждисциплінарної команди; безпосередня спеціально-педагогічна підтримка реалізується у взаємозв'язку зі створенням доступного освітнього середовища; результати моніторингу, своєю чергою, стають підставою для перегляду та коригування професійних рішень.

Особливістю розробленого профілю є те, що координаційна функція поєднується з безпосередньою педагогічною діяльністю спеціального педагога. Отже, координування не замінює спеціально-педагогічну роботу, а забезпечує її системність, узгодженість із діяльністю інших учасників освітнього процесу та спрямованість на досягнення визначених освітніх результатів.

Важливою характеристикою профілю є також зміщення професійної уваги з окремого порушення розвитку на взаємодію здобувача освіти з освітнім середовищем. Це передбачає оцінювання не лише індивідуальних труднощів, а й бар'єрів, що виникають у змісті навчання, способах викладання, комунікації, організації діяльності та соціальній взаємодії. Відповідно професійна діяльність спеціального педагога спрямовується не лише на підтримку здобувача освіти, а й на підвищення адаптивності та доступності самого освітнього середовища.

Наскрізними для всіх трудових функцій є професійна етика, дотримання прав здобувачів освіти, партнерська взаємодія, доказовість професійних рішень, цифрова компетентність, конфіденційність, рефлексія та відповідальність у

межах професійних повноважень. Такі компоненти забезпечують цілісність профілю та визначають якість реалізації кожної з трудових функцій.

Розроблений професійний профіль може бути використаний як орієнтир для вдосконалення змісту професійної підготовки спеціальних педагогів, визначення результатів навчання в освітніх програмах, розроблення програм підвищення кваліфікації, самооцінювання професійної компетентності фахівців, а також подальшого нормативного уточнення професійної ролі спеціального педагога в системі інклюзивної освіти України.

Отже, професійний профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання конкретизує розроблену в попередньому розділі координаційно-педагогічну модель на рівні професійних функцій і компетентностей. Якщо модель визначає загальну логіку професійної діяльності спеціального педагога, то професійний профіль окреслює, якими знаннями, уміннями, способами комунікації, рівнем відповідальності та професійної автономії має володіти фахівець для її реалізації.

Список використаних джерел до розділу

1. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers> Європейське агентство
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile> Європейське агентство
3. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Naida, J., & Sofiy, N. (2020). Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 70–83. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5006> Науковий журнал РТУ
4. Martynchuk, O. V., Skrypnyk, T. V., Sofiy, N. Z., & Bahdanovich Hanssen, N. (2021). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. In N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (pp. 148–167). Routledge. [Е-бібліотека КНУ Грінченка](#)
5. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти* (Наказ № 28 від 5 січня 2021 р.). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> Мінагрополітики України
6. Міністерство освіти і науки України. (2024). *Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»* (Наказ № 1225 від 29 серпня 2024 р.). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> Мінагрополітики України
7. Національне агентство кваліфікацій. (2023). *Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів*. <https://nqa.gov.ua/uploads/multiple-input/63d3be768f7b1.pdf> Національна кваліфікаційна асоціація

8. Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731> Tandfonline
9. Sahli Lozano, C., Setz, F., Wüthrich, S., & Wicki, M. (2023). Support from special education teachers for learners with special educational needs: Inter- and intra-cantonal heterogeneity in terms of target group and implementation. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(3), 320–334. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.8> Швейцарський журнал досліджень освіти
10. Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Klopota, O., Gudonis, V., & Voronska, N. (2020). Supporting of children with special needs in inclusive environment by the teachers collaboration. *Pedagogika*, 138(2), 193–208. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.11> Е-бібліотека КНУ Грінченка
11. Spoede, J. T., Jr., Fontenot, C., & Simpson, C. (2016). The role of the special educator in the inclusive classroom. In J. P. Bakken & F. E. Obiakor (Eds.), *General and special education inclusion in an age of change: Roles of professionals involved* (pp. 39–54). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000032004>

РОЗДІЛ 5.

ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА- КООРДИНАТОРА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

5.1. Розроблення та реалізація освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання» зі спеціальності «Спеціальна освіта»

Попередні етапи дослідження дали змогу теоретично обґрунтувати трансформацію професійної ролі спеціального педагога, розробити моделі його професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та конкретизувати їх у професійному профілі спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання. Наступним етапом стало впровадження отриманих результатів у систему професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти.

Практична реалізація професійного профілю передбачає не лише визначення переліку відповідних компетентностей, а й їх трансформацію у зміст професійної підготовки: цілі освітньої програми, програмні результати навчання, освітні компоненти, зміст практичної підготовки, методи навчання та оцінювання. Саме така логіка — від моделі професійної діяльності та професійного профілю до змісту підготовки фахівців — була покладена в основу розроблення освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання».

У цьому контексті важливим результатом дослідження стало створення та впровадження зазначеної освітньо-професійної програми, орієнтованої на підготовку фахівців, здатних здійснювати спеціально-педагогічну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища, координувати систему підтримки здобувачів освіти, працювати у міждисциплінарній команді, проєктувати

індивідуалізований освітній процес та сприяти розвитку інклюзивної практики закладу освіти.

З метою забезпечення науково обґрунтованого підходу до проєктування освітньо-професійної програми було використано методологію проєкту Тюнінг [10], яка передбачає поетапну побудову та реалізацію освітніх програм. Відповідно до цієї методології виокремлюють такі основні етапи:

- 1) перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічного погляду, ресурси всередині/зовні навчального закладу);
- 2) визначення профілю освітньої програми;
- 3) опис цілей програми та кінцевих результатів навчання;
- 4) визначення загальних та фахових компетентностей;
- 5) розроблення навчального плану;
- 6) розроблення модулів та вибір методів викладання;
- 7) визначення підходів до навчання та методів оцінювання;
- 8) розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення [9, с. 20-21].

Методологія проєкту Тюнінг також передбачає циклічний характер розроблення та реалізації освітніх програм, що забезпечує їх постійне вдосконалення відповідно до змін освітнього середовища та суспільних потреб. Узагальнену технологію розроблення та впровадження освітньо-професійної програми, спрямованої на підготовку фахівців зі спеціальної освіти як координаторів інклюзивного навчання, подано на рис. 5.1.

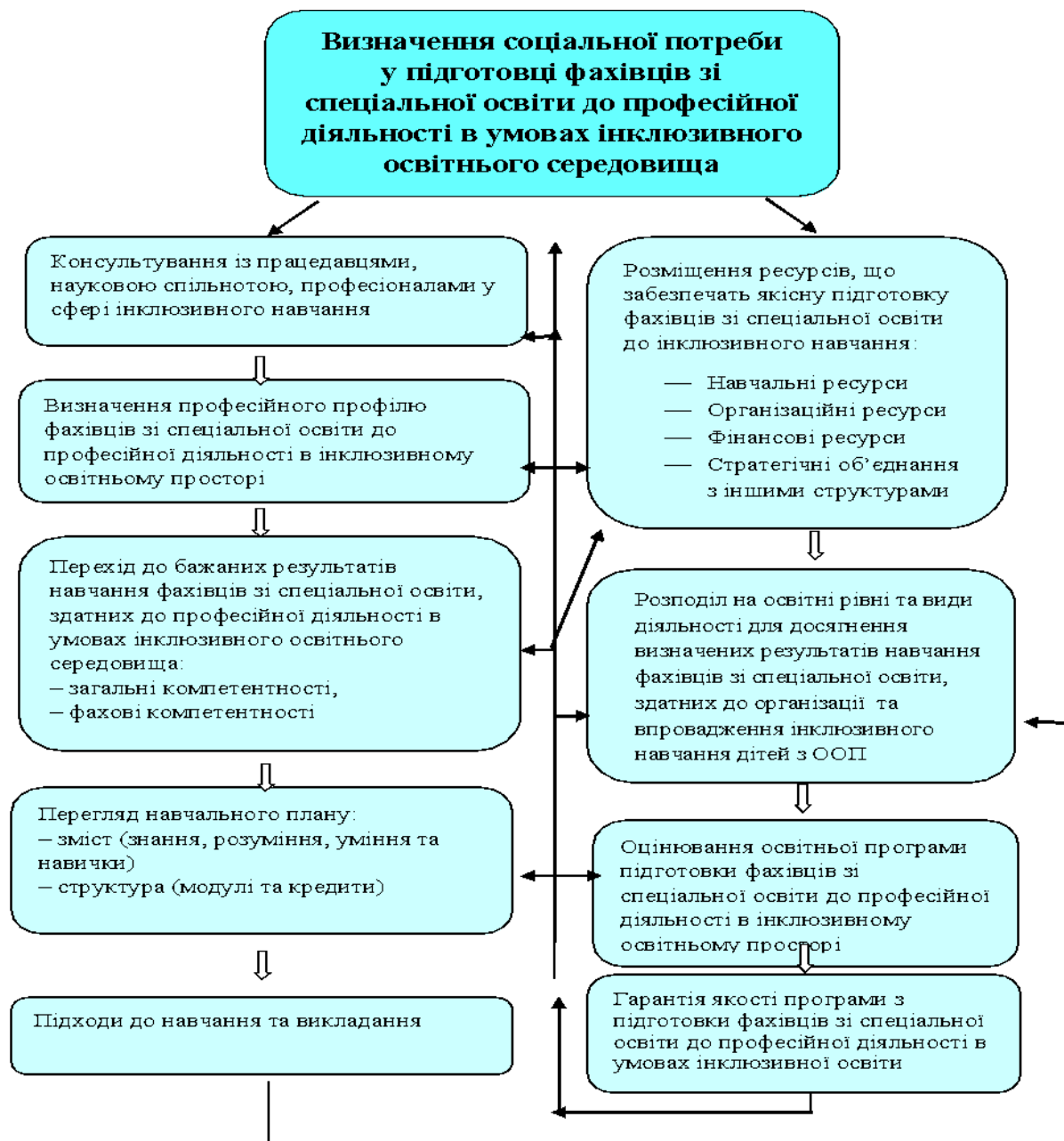


Рис. 5.1. Технологія розроблення, впровадження та реалізації освітньої програми, метою якої є підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Представлена модель відображає послідовність основних етапів проєктування освітньої програми, першим із яких є *визначення соціальної потреби у підготовці відповідних фахівців та проведення консультацій із зацікавленими сторонами*.

Закон України про вищу освіту [6] надає право закладам вищої освіти розробляти нові освітні бакалаврські і магістерські програми відповідно до методології побудови освітньої програми, яка, насамперед, передбачає визначення суспільної потреби на регіональному, національному та міжнародному рівнях. У сучасних умовах така потреба в Україні суттєво зростає

під впливом викликів воєнного часу, що зумовлюють збільшення кількості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, зокрема внаслідок психологічних травм, порушень розвитку, вимушеного переміщення та освітніх втрат. Це актуалізує необхідність підготовки фахівців, здатних забезпечувати організацію та координацію інклюзивного освітнього процесу, створювати безпечне та підтримувальне освітнє середовище, забезпечувати індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти та реалізовувати міждисциплінарну взаємодію, а також ефективно реагувати на індивідуальні потреби здобувачів освіти в умовах нестабільності та кризових ситуацій.

У процесі виконання наукової теми кафедри, спрямованої на розроблення професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного освітнього процесу, було прийнято рішення щодо розроблення нової освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання», орієнтованої на підготовку фахівців зі спеціальної освіти, здатних ефективно працювати в умовах інклюзивного навчання. Зазначене рішення також ґрунтується на досвіді кафедри з реалізації блоку вибіркових дисциплін «Інклюзивна освіта», який впроваджується з 2016 року в межах освітньо-професійної програми «Логопедія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

У процесі розроблення освітньо-професійної програми враховано сучасні підходи до її проєктування, зокрема рекомендації проєкту Tuning, що передбачають орієнтацію на потреби зацікавлених сторін та відповідність програм актуальним соціальним викликам. Проведені консультації з представниками освітньої практики — педагогами, асистентами вчителів, керівниками закладів освіти, методистами — підтвердили актуальність підготовки фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі та виконувати координаційну функцію у взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Інформація про обговорення ОПП зі стейкхолдерами представлено на сайті кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (<https://cutt.ly/stZYNe2K>).

Додатковим обґрунтуванням стали результати експертних опитувань представників наукової спільноти, громадських і міжнародних організацій, а

також узагальнення досвіду міжнародних стажувань. Залучення фахівців із різних країн (Польща, Литва, Ізраїль, США) засвідчило, що у системах освіти, які активно впроваджують інклюзію, особлива увага приділяється підготовці спеціальних педагогів, здатних поєднувати експертні та координаційні функції.

Отримані результати дозволили конкретизувати запит освітньої практики на підготовку фахівця нового типу — спеціального педагога, який забезпечує узгодженість дій учасників освітнього процесу, підтримує розвиток інклюзивної культури та сприяє ефективному впровадженню інклюзивного навчання на рівні закладу освіти.

Важливим етапом розроблення освітньо-професійної програми стало *визначення професійного профілю спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, який виконує координаційну функцію в організації освітнього процесу.*

Розроблений у межах дослідження професійний профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання став концептуальною основою для визначення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Його структура відображає сучасне розуміння професійної діяльності спеціального педагога як інтегрованої системи взаємопов'язаних трудових функцій, що поєднують безпосередню спеціально-педагогічну роботу зі здобувачами освіти, оцінювання освітніх потреб і бар'єрів у навчанні та участі, проєктування індивідуалізованого освітнього процесу, координацію системи підтримки, міжпрофесійну взаємодію, методичний супровід педагогів, моніторинг результативності підтримки та розвиток інклюзивного освітнього середовища.

У професійному профілі виокремлено десять взаємопов'язаних трудових функцій: координація інклюзивного освітнього процесу та системи підтримки; організація та фасилітація діяльності міждисциплінарної команди; оцінювання освітніх потреб, бар'єрів у навчанні й участі та участь у визначенні рівня підтримки; проєктування та координація індивідуалізованого освітнього процесу; безпосередня спеціально-педагогічна підтримка та командне викладання; створення доступного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища; методичний супровід педагогів та розвиток інклюзивної освітньої

практики; моніторинг результатів підтримки та якості інклюзивного навчання; партнерська взаємодія зі здобувачами освіти, їхніми родинами та зовнішніми фахівцями; професійний розвиток, рефлексія та впровадження інновацій.

Зазначені трудові функції були трансформовані у систему професійних компетентностей і програмних результатів навчання, що визначили зміст освітньо-професійної програми. При цьому важливим було забезпечити не механічне перенесення елементів професійного профілю до освітньої програми, а їх педагогічне переосмислення відповідно до логіки професійної підготовки. Це передбачало визначення того, якими знаннями, вміннями, способами професійної комунікації, відповідальністю та автономією має оволодіти майбутній фахівець для виконання відповідних трудових функцій.

Особливого значення у змісті підготовки набуло формування здатності майбутніх спеціальних педагогів поєднувати спеціально-педагогічну експертність із координаційною діяльністю. Йдеться про готовність не лише здійснювати безпосередню підтримку здобувача освіти, а й оцінювати його освітні потреби та бар'єри, визначати й обґрунтовувати необхідні педагогічні рішення, брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, координувати взаємодію учасників команди супроводу, консультувати педагогів, здійснювати моніторинг результативності підтримки та коригувати професійні дії відповідно до отриманих результатів.

Водночас професійна підготовка орієнтувалася на формування у здобувачів освіти здатності працювати не лише з індивідуальними труднощами дитини, а й з освітнім середовищем, виявляти бар'єри у навчанні та участі, сприяти підвищенню доступності освітнього процесу, створенню безпечних і підтримувальних умов, використовувати сучасні інклюзивні, цифрові та допоміжні технології, а також підтримувати партнерську взаємодію зі здобувачами освіти, їхніми родинами та фахівцями.

Отже, розроблений професійний профіль виконав функцію зв'язувальної ланки між результатами наукового дослідження та змістом професійної підготовки. Він став підґрунтям для визначення мети освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання», уточнення системи загальних і спеціальних компетентностей, програмних результатів навчання,

добору освітніх компонентів та визначення підходів до організації практичної підготовки майбутніх спеціальних педагогів.

Так, метою ОПП стала підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців у галузі спеціальної освіти як лідерів у справі розбудови якісного інклюзивного навчання, здатних:

- здійснювати позитивні перетворення в інклюзивному навчанні осіб з особливими освітніми потребами;
- розв’язувати складні спеціалізовані задачі дослідницького та інноваційного характеру й вирішувати практичні проблеми в професійній діяльності;
- забезпечувати ефективну взаємодію усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу у контексті служіння людині, громаді, суспільству.

Перехід до визначення програмних результатів навчання майбутніх спеціальних педагогів, здатних до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, передбачає уточнення системи загальних і фахових компетентностей.

Сучасні підходи до підготовки фахівців орієнтуються не лише на засвоєння професійних знань, а й на формування універсальних навичок, необхідних для ефективної взаємодії у складному соціальному середовищі. Зокрема, серед ключових компетентностей, актуальних для сучасного ринку праці, визначаються здатність до комплексного розв’язання проблем, критичне мислення, креативність, комунікація, командна взаємодія, емоційний інтелект, прийняття рішень та когнітивна гнучкість. Особливої ваги набувають соціально-комунікативні навички, що забезпечують ефективну взаємодію з різними учасниками освітнього процесу.

З огляду на це, бажаними результатами навчання є підготовка конкурентоспроможного фахівця у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, здатного здійснювати освітню, діагностичну, корекційно-розвиткову, консультативну, просвітницьку та дослідницьку діяльність, а також виконувати організаційно-координаційні функції в інклюзивному освітньому середовищі. Важливим результатом також є формування особистості, готової до професійної

мобільності, відповідального прийняття рішень, ефективної комунікації, соціальної взаємодії та безперервного професійного розвитку.

Зважаючи на вищезазначене та враховуючи Стандарт вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти та розроблений нами профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання нами була окреслена система загальних і фахових компетентностей.

Інтегральна компетентність – здатність розв’язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері інклюзивної та спеціальної освіти, здійснювати фахову діяльність щодо забезпечення якості інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Загальні компетентності:

ЗК1. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

ЗК2. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо.

ЗК3. Здатність працювати в команді.

ЗК4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

ЗК5. Здатність спілкуватися іноземною мовою.

ЗК6. Здатність приймати обґрунтовані рішення.

ЗК7. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

ЗК8. Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях.

ЗК9. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності

СК1. Здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти.

СК2. Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами.

СК3. Здатність здійснювати діагностико-аналітичну, корекційно-розвивальну, консультативну діяльність з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів.

СК4. Здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства.

СК5. Здатність приймати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності.

СК6. Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів.

СК7. Здатність до організації освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій.

СК8. Здатність до організації процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

СК9. Здатність до організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища.

СК10. Здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

СКу11. Здатність до організації, впровадження та моніторингу інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

СКу12. Здатність координувати діяльність команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Підходи до навчання та викладання. Освітній процес побудовано на засадах студентоцентрованого та особистісно орієнтованого навчання, що передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей і професійних інтересів здобувачів вищої освіти. В основу підготовки координаторів з інклюзивного навчання покладено компетентнісний підхід, спрямований на формування здатності ефективно застосовувати набуті знання, уміння та досвід у професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Реалізація освітнього процесу також ґрунтується на системному та інтегративному підходах, що забезпечують цілісність професійної підготовки, міждисциплінарну взаємодію та поєднання теоретичної і практичної складових

навчання. Важливою характеристикою є орієнтація на розвиток здатності здобувачів освіти до командної роботи, координації діяльності учасників освітнього процесу, критичного мислення та прийняття обґрунтованих професійних рішень.

У процесі навчання застосовуються сучасні освітні технології, зокрема електронне навчання (e-learning), що реалізується через використання електронних навчальних курсів, які забезпечують гнучкість і доступність освітнього процесу. Значна увага приділяється практичній підготовці в умовах інклюзивного освітнього середовища (на базі інклюзивних закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів).

Ресурси, що уможливлюють якісну підготовку фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: впровадження освітньої програми передбачає наявність навчально-методичних ресурсів (друкованих та електронних), кадрового забезпечення, налагодження партнерських стосунків зі структурами, дотичними до інклюзивної освіти. Зокрема, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка співпрацює з Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», Українським інститутом розвитку освіти, Ресурсним центром підтримки інклюзивної освіти м. Києва, Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Стратегічне об'єднання з цими партнерськими організаціями, діяльність яких спрямована на забезпечення якісної інклюзивної освіти на національному та регіональному рівнях, сприяє удосконаленню процесу підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки дає змогу професорсько-викладацькому складу долучатись до створення сучасного інклюзивно-освітнього контенту та ознайомлення з інноваціями та міжнародними досягненнями у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти тісно співпрацювала з Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у м. Варшава (Польща) у процесі розроблення ОПП «Стратегії і практики інклюзивного навчання», результатом чого стало розроблення програми вибіркового блоку,

викладання якого забезпечує професорсько-викладацький склад Академії (<https://cutt.ly/xtZIRmjY>). Зокрема, кадрові ресурси та навчально-методичне забезпечення вибірових освітніх компонентів, спрямованих на ознайомлення з теорією та методиками забезпечення інклюзивного навчання у Польщі сприяло розширенню, удосконаленню та інтернаціоналізації змісту освітньо-професійної програми, збагаченню її сучасними європейськими підходами до організації інклюзивного навчання. Така співпраця забезпечила інтеграцію кращих зарубіжних практик у підготовку майбутніх фахівців, зокрема у частині формування здатності до координації інклюзивного освітнього процесу, організації командної взаємодії та впровадження ефективних стратегій підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Водночас залучення професорсько-викладацького складу Академії до реалізації освітніх компонентів сприяло підвищенню якості викладання, розширенню академічної мобільності здобувачів освіти та розвитку міжінституційної співпраці у сфері інклюзивної освіти (<https://cutt.ly/KtZIC92M>).

Нижче наводимо фрагмент ОПП, де представлено освітні компоненти вибірового блоку «Інтегрована та інклюзивна освіти (польський досвід)» <https://cutt.ly/utZIx2h2>

Загальний обсяг обов'язкових компонентів:			66	
Вибіркові компоненти ОП (додаток 1)				
<i>Вибірковий блок 1 «Інтегрована та інклюзивна освіти (польський досвід) / Edukacja integracyjna i włączająca (polskie doświadczenia)»</i>				
БК 1.1	ВД.1.01	Психолого-педагогічна підготовка до роботи з дітьми та учнями з особливими освітніми потребами / Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4	Залік
		<i>Психологія розвитку дітей та учнів з особливими освітніми потребами / Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży ze SPE</i>		
		<i>Спеціальна педагогіка / Pedagogika specjalna</i>		
БК 1.2	ВД.1.02	Спеціальна дидактика / Dydaktyka specjalna	4	Залік
		<i>Теоретичні засади спеціальної дидактики / Teoretyczne zasady dydaktyki specjalnej</i>		
		<i>Системи підтримки учнів з особливими освітніми потребами у Польщі та світі / Systemy wsparcia uczniów ze SPE w Polsce i na świecie</i>		
		<i>Сім'я дитини з особливими освітніми потребами / Rodzina dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</i>		
БК 1.3	ВД.1.03	Теорії інтегрованої та інклюзивної освіти / Teorie edukacji integracyjnej i włączającej	4	Залік

		<i>Теорії соціального виключення / Teorie wykluczenia społecznego</i>		
		<i>Теоретичні засади інтегрованого та інклюзивного навчання / Podstawy edukacji integracyjnej i włączającej</i>		
		<i>Компетенції спеціального педагога / Kompetencje pedagoga wspierającego</i>		
ВК 1.4	ВД.1.04	Оцінювання особливих освітніх потреб, планування, реалізація та моніторинг заходів підтримки / Ocena specjalnych potrzeb edukacyjnych, planowanie, realizacja i monitorowanie wsparcia	4	Залік
		<i>Діагностика особливих освітніх потреб дитини / Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia</i>		
		<i>Діагностика в спеціальній педагогіці / Diagnostyka w pedagogice specjalnej</i>		
ВК 1.5	ВД.1.05	Методики навчання дітей та учнів з різними особливими освітніми потребами / Metody nauczania dzieci i uczniów z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4	Залік
		<i>Методика навчання в змішаних групах / Metodyka kształcenia w grupach zróżnicowanych</i>		
		<i>Індивідуалізація в роботі з учнем – адаптація навчальних вимог / Indywidualizacja w pracy z uczniem - dostosowywanie wymagań edukacyjnych</i>		
ВК 1.6	ВД.1.06	Навчальні програми в умовах інклюзивного освітнього середовища / Programy edukacyjne w włączającym środowisku edukacyjnym	4	Залік
		<i>Програми розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей та учнів з обмеженнями життєдіяльності/ Programy rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci i uczniów z niepełnosprawnościami</i>		
		<i>Розроблення індивідуальних освітньо-терапевтичних програм / Konstrukowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych</i>		
		<i>Розроблення просвітницьких та профілактичних програм / Konstrukowanie programów wychowawczych i profilaktycznych</i>		
Разом			24	

Навчання професорсько-викладацького складу кафедри спеціальної та інклюзивної освіти за програмою «Інтегрована та інклюзивна освіта у Польщі», яке відбувалося спільно зі здобувачами освіти, сприяло не лише розширенню професійних знань, а й глибшому ознайомленню з особливостями організації освітнього процесу у закладах вищої освіти та інклюзивних закладах освіти Польщі. Такий формат підготовки дав змогу безпосередньо, «зсередини», побачити моделі підготовки фахівців, підходи до організації інклюзивного навчання, а також діяльність освітніх установ і психолого-педагогічних служб підтримки. Отриманий досвід було інтегровано в освітній процес підготовки майбутніх спеціальних педагогів, що сприяло його практикоорієнтованості та наближенню до європейських стандартів інклюзивної освіти (за покликанням <https://cutt.ly/NtZIEzg0> подано інформацію про навчання здобувачів ОПП 016.00.03 Стратегії і практики інклюзивного навчання (групи СПНм-1-23-1.4з)

за програмою вибіркового блоку «Інтегрована та інклюзивна освіта (польський досвід)» в Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської навесні 2024 року).

Також значним ресурсом для удосконалення змісту ОПП стала участь кафедри спеціальної та інклюзивної освіти у міжнародному проєкті *«Bridge to Inclusion: Empowering Ukrainian Educators with Special Needs Training»* / «Міст до інклюзії: Підвищення кваліфікації українських освітян у сфері роботи з людьми з особливими потребами» спільно з Університетом прикладних наук Хяме (м. Хамеєнлінна, Фінляндія) за підтримки Міністерства освіти Фінляндії. Участь у проєкті дала змогу ознайомитися з фінським досвідом організації інклюзивної освіти, зокрема підходами до підготовки педагогічних працівників, орієнтованими на міждисциплінарну взаємодію, індивідуалізацію навчання та підтримку здобувачів освіти з різноманітними освітніми потребами. Отримані результати було використано для оновлення змісту освітньо-професійної програми, зокрема у частині впровадження сучасних методик навчання, розвитку координаційних і комунікативних компетентностей майбутніх спеціальних педагогів, а також посилення практикоорієнтованої складової їх підготовки. Участь у проєкті також сприяла розвитку міжнародної академічної співпраці, обміну досвідом між викладачами та інтеграції європейських освітніх практик у підготовку фахівців зі спеціальної та інклюзивної освіти (<https://cutt.ly/xtZIUDTE>, <https://cutt.ly/etZIYRIz>, <https://cutt.ly/8tZIT3jk>).

Також удосконаленню змісту освітньо-професійної програми сприяла участь кафедри у міжнародних дослідницьких проєктах під керівництвом Наталії Богданович-Хансен (Університет Nord, Норвегія), у межах яких здійснювалися дослідження актуальних проблем інклюзивної освіти, спрямованих на підвищення її якості:

- *Діалоги між Північною та Східною Європою щодо розвитку інклюзії: теоретичні та практичні перспективи* / *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives»* (2020-2021 р.р., учасники: Мартинчук О.В., Скрипник Т.В.)
- *«Міжпрофесійна та сімейно-професійна співпраця в освіті та догляді за дітьми раннього віку»* / *«Interprofessional and Family – Professional*

Collaboration in Early Childhood Education and Care» (2021-2023 р.р., учасники: Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Софій Н.З., Бабич Н.М.)

- *«Оснащення майбутніх вчителів – практичні засади інноваційної підготовки вчителів» / «Equipping Future Teachers - Practical Frameworks for Innovative Teacher Training» / (2024-2026 р.р., учасники: Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Бабич Н.М., Ганевіч С.)*

Здобуті результати були враховані при оновленні змісту освітніх компонентів, зокрема в частині впровадження сучасних підходів до організації інклюзивного освітнього процесу, розвитку професійних компетентностей майбутніх спеціальних педагогів та посилення їх готовності до роботи в умовах різноманітності освітніх потреб.

Отриманий досвід та результати міжнародної співпраці були інтегровані у зміст освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання» та відображені у її структурі, зокрема в освітніх компонентах і навчальному плані. Детальніше зміст освітньо-професійної програми та навчальний план подано за покликаннями: <https://cutt.ly/utZIx2h2>, <https://cutt.ly/MtZIFNmk>.

Отже, розроблення та впровадження освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання» здійснювалося на основі визначеної суспільної потреби, результатів проведеного наукового дослідження, узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду та системної взаємодії із зацікавленими сторонами. Концептуальною основою програми став розроблений професійний профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання, що визначив спрямованість цілей програми, системи компетентностей, програмних результатів навчання та змісту освітніх компонентів.

Інтеграція результатів міжнародної співпраці, участі у дослідницьких і освітніх проєктах, міжнародних стажуваннях та партнерських програмах сприяла оновленню змісту підготовки відповідно до сучасних європейських підходів, посиленню її практикоорієнтованості та наближенню до реальних потреб інклюзивної освітньої практики. Особливого значення набуло поєднання теоретичної підготовки з безпосереднім ознайомленням здобувачів освіти з

різними моделями організації інклюзивної освіти, командної взаємодії, оцінювання освітніх потреб і підтримки учнів.

Відтак, освітньо-професійна програма «Стратегії і практики інклюзивного навчання» стала одним із ключових механізмів практичного впровадження результатів наукової теми у систему професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Її реалізація забезпечила перехід від теоретично обґрунтованої моделі професійної діяльності та розробленого професійного профілю до конкретного змісту підготовки майбутніх спеціальних педагогів.

Розроблена програма створює освітні передумови для формування фахівця, здатного поєднувати спеціально-педагогічну експертність, безпосередню педагогічну підтримку здобувачів освіти, оцінювання їхніх освітніх потреб, проєктування індивідуалізованого освітнього процесу, координацію міжпрофесійної взаємодії, методичний супровід та моніторинг результативності підтримки. У такий спосіб професійний профіль набуває не лише теоретичного, а й прикладного значення, виступаючи орієнтиром для модернізації змісту професійної підготовки спеціальних педагогів в Україні.

5.2. Проєктна діяльність як інструмент інтеграції міжнародного досвіду інклюзивної освіти у підготовку фахівців

Логічним продовженням упровадження результатів дослідження у систему професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти стала міжнародна проєктна діяльність кафедри спеціальної та інклюзивної освіти. Якщо розроблення та реалізація освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання» забезпечили системне впровадження професійного профілю спеціального педагога на рівні магістерської підготовки, то участь у міжнародних освітніх і дослідницьких проєктах створила можливості для подальшого оновлення її змісту, апробації сучасних методик навчання та інтеграції зарубіжного досвіду у підготовку майбутніх і практикуючих педагогів.

У цьому контексті міжнародне партнерство розглядалося не лише як джерело ознайомлення з іншими моделями інклюзивної освіти, а як механізм професійного і методичного розвитку, що дає змогу співвідносити розроблений професійний профіль із сучасними підходами до діяльності спеціальних

педагогів у європейських освітніх системах, уточнювати зміст необхідних компетентностей та трансформувати результати міжнародного досвіду у конкретні навчальні модулі, методичні матеріали і практичні завдання.

Одним із таких напрямів стало співробітництво з Університетом прикладних наук Хяме (НАМК, Фінляндія) у межах міжнародного проєкту «Bridge to Inclusion: Accelerating the Value of Special Needs Education» (BRAVE), спрямованого на розвиток компетентностей педагогічних працівників у сфері спеціальної та інклюзивної освіти та створення освітнього курсу, орієнтованого на практичне застосування сучасних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища.

Україна стикається з численними викликами у процесі інтеграції до спільного європейського освітнього простору, особливо у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами. У цьому контексті досвід європейських країн набуває особливого значення для ефективного розвитку інклюзивної освіти в Україні. Освітня система держави нині проходить через масштабну трансформацію в межах реформи «Нова українська школа». У межах цієї реформи спеціальна та інклюзивна освіта розглядаються як важливі складники реалізації стратегічних цілей сталого розвитку до 2030 року, зокрема щодо забезпечення якісної, справедливої та інклюзивної освіти, розвитку навчання впродовж життя та створення умов для повної й продуктивної зайнятості та гідної праці для всіх.

Важливим етапом розвитку інклюзивної освіти в Україні стала ратифікація у 2009 році Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (UNCRPD), що визначила необхідність забезпечення права осіб з інвалідністю на доступ до якісної освіти. Подальші зміни у законодавстві були спрямовані на розвиток системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами та впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти. Водночас реалізація соціальної програми «Інклюзивна освіта — рівень свідомості нації» сприяла поширенню ідей інклюзії в українському суспільстві.

Попри потужну політичну підтримку інклюзивної освіти та активне реформування системи надання освітніх послуг дітям і молоді з особливими освітніми потребами, все ще зберігається значний розрив між нормативним

забезпеченням інклюзії та практикою її реалізації в закладах освіти. Зокрема, спостерігається недостатній рівень сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників щодо організації інклюзивного навчання, нерозуміння ролі спеціального педагога в системі підтримки здобувачів освіти, а також недостатня готовність закладів освіти до міждисциплінарної взаємодії.

Результати моніторингових досліджень, проведених міжнародними та національними експертами, підтверджують необхідність розроблення ефективних механізмів забезпечення інклюзивної освіти та створення сприятливого освітнього середовища. Однією з ключових умов забезпечення якісного інклюзивного навчання визначено розвиток співпраці між спеціальними педагогами, учителями закладів загальної освіти, адміністрацією, фахівцями психолого-педагогічного супроводу та батьками.

Численні міжнародні дослідження та оцінювання також підтверджують необхідність спеціальної підготовки як майбутніх, так і практикуючих педагогів у сфері інклюзивної освіти задля формування у них професійних компетентностей, необхідних для роботи в умовах різноманітності освітніх потреб.

Особливої актуальності ця проблема набула після початку повномасштабної війни у 2022 році. В умовах війни значно зросла кількість дітей та молоді, які потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки внаслідок пережитих травматичних подій, порушень розвитку, вимушеного переміщення та освітніх втрат. У зв'язку з цим українські заклади освіти потребують педагогів, здатних ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі та забезпечувати підтримку здобувачів освіти з різноманітними освітніми потребами. Інклюзія визначена одним із наскрізних пріоритетів Плану відновлення України у сфері освіти і науки, що актуалізує необхідність вивчення та впровадження міжнародного досвіду у сфері інклюзивної освіти.

Крім того, суттєвою проблемою залишаються освітні втрати та кадровий дефіцит у системі спеціальної та інклюзивної освіти. Значна кількість педагогічних працівників була змушена залишити місце проживання або професійну діяльність, що посилює потребу у підготовці нових фахівців, здатних працювати в умовах кризових і післякризових ситуацій.

У цьому контексті особливого значення набуває досвід Фінляндії у сфері інклюзивної освіти. Фінська система освіти є однією з найуспішніших у світі та характеризується високим рівнем доступності, гнучкості та підтримки здобувачів освіти. Важливими особливостями фінської моделі є орієнтація на універсальний дизайн навчання, ранню підтримку здобувачів освіти, індивідуалізацію освітнього процесу та активну роль спеціального педагога у забезпеченні інклюзивного навчання.

З метою вивчення фінського досвіду та імплементації його кращих практик кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка спільно з Університетом прикладних наук Хяме (НАМК) (Фінляндська Республіка, м. Хямеєнлінна) було розроблено та реалізовано міжнародний проєкт «Bridge to Inclusion: Accelerating the Value of Special Needs Education» (BRAVE) / «Міст до інклюзії: розвиток цінностей інклюзивної освіти для осіб з особливими освітніми потребами» за підтримки Міністерства освіти Фінляндії (TFK, Ukraine Programme 2024).

Метою проєкту BRAVE стало ознайомлення з фінською системою підготовки вчителів спеціальної освіти та сприяння розвитку спеціальної освіти на університетському рівні шляхом розроблення освітнього курсу обсягом 5 ECTS кредитів. Передбачалося, що курс буде впроваджено як вибіркову дисципліну для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти різних спеціальностей, а також використано у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

Реалізація проєкту передбачала академічні мобільності науково-педагогічних працівників кафедри до Університету прикладних наук Хяме (НАМК) з метою ознайомлення з фінською, європейською та міжнародною системою інклюзивної освіти, професійними стандартами та рамками компетентностей учителів спеціальної освіти. Крім того, у межах проєкту було організовано серію вебінарів, присвячених створенню інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти різних рівнів.

Термін реалізації проєкту: вересень 2024 р. – грудень 2026 р.

У межах проєкту НАМК та Київський столичний університет імені Бориса Грінченка співпрацювали у напрямі розвитку освітніх послуг у сфері професійної педагогічної освіти та спеціальної освіти. Проєкт був спрямований на подолання проблеми недостатньої підготовки педагогічних працівників загальної освіти щодо забезпечення освітніх потреб осіб з особливими освітніми потребами.

Отже, проєктна діяльність стала інструментом інтеграції принципів інклюзивності у систему професійної підготовки педагогів відповідно до законодавства у сфері прав осіб з інвалідністю, реформи «Нова українська школа», Плану відновлення України у сфері освіти і науки, а також сучасних викликів, пов'язаних із наслідками війни.

Основними результатами проєкту стали:

- розроблення навчального модуля зі спеціальної освіти;
- планування його інтеграції у магістерську програму зі спеціальної освіти;
- підготовка академічного персоналу у сфері спеціальної освіти;
- створення навчально-методичних матеріалів та їх розміщення у середовищі Moodle.

Програма проєкту реалізовувалася із застосуванням онлайн- та змішаних форм навчання, що поєднували теоретичну підготовку та аналіз практичних кейсів організації інклюзивної освіти. Такий підхід забезпечував можливість оперативного реагування на актуальні виклики та формування у викладачів здатності приймати обґрунтовані професійні рішення в умовах змін.

Спільна діяльність партнерів була спрямована на вдосконалення методів викладання, розвиток міжкультурного навчання та підтримку педагогів у роботі зі здобувачами освіти з різноманітним соціальним і культурним досвідом. На основі фінського досвіду було розроблено програму та Електронний навчальний курс для підвищення кваліфікації педагогів у сфері інклюзивного навчання.

У межах проєкту було реалізовано три п'ятиденні академічні мобільності до Фінляндії (жовтень 2024 р., квітень 2025 р., грудень 2025 р.), під час яких викладачі університету підвищили рівень професійної компетентності щодо викладання теорії та практики інклюзивної освіти. Це сприяло удосконаленню

підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. Крім того, викладачі ознайомилися з ролями та функціями спеціальних педагогів у фінській системі освіти.

Особливе значення для реалізації наукової теми кафедри мало вивчення професійних стандартів та національних рамок підготовки спеціальних педагогів у Фінляндії. Отримані результати стали важливим підґрунтям для методологічного обґрунтування професійного стандарту спеціального педагога як координатора інклюзивного освітнього процесу в Україні.

Результатом реалізації проєкту стало підвищення спроможності закладів освіти забезпечувати якісну підтримку дітей та молоді з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах кризових ситуацій, воєнного стану та післявоєнного відновлення системи освіти України.

Основним результатом проєкту є розроблення освітнього курсу, спрямованого на формування у освітян системного розуміння принципів організації інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти різних рівнів, забезпечення ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу та врахування особливих освітніх потреб здобувачів освіти під час планування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії.

Освітній курс «Цінності інклюзивної освіти» розроблено на платформі Moodle. Його буде запропоновано як вибірккову дисципліну з питань інклюзивної освіти для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти різних спеціальностей у 2026–2027 навчальному році, у тому числі для здобувачів освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання».

Для педагогічних працівників курс буде доступний як в онлайн-форматі, так і з використанням змішаних технологій навчання. Важливою перевагою курсу є поєднання теоретичних засад інклюзивної освіти з аналізом практичних кейсів створення ефективного інклюзивного освітнього середовища. Такий підхід сприятиме формуванню у педагогів здатності оперативно реагувати на ситуаційні виклики, приймати обґрунтовані професійні рішення та ефективно організовувати інклюзивний освітній процес у закладах освіти.

Мета курсу – сформувати у педагогів розуміння цінності різноманітності учнів як ресурсу для формування інклюзивного середовища в закладі освіти;

озброїти педагогічних працівників знаннями й інструментами для проведення якісного оцінювання потреб осіб з особливими освітніми потребами (ООП), планування та моніторингу їх супроводу; розвинути компетентності педагогів у підтримці всіх учасників освітнього процесу шляхом впровадження педагогіки підтримки, соціально-емоційного навчання та стратегій розвитку учнівського потенціалу; поглибити розуміння ефективної співпраці у команді між учасниками освітнього процесу, включаючи батьків, учнів, фахівців та представників громадських організацій; сприяти особистісному та професійному розвитку педагогів як членів інклюзивної професійної спільноти через впровадження рефлексивних, коучингових і партисипативних практик.

Програма професійного розвитку педагогів «Цінності інклюзивної освіти» спрямована на формування інклюзивної культури в закладах освіти шляхом усвідомлення цінності різноманітності учнів та розвитку компетентностей, необхідних для ефективного викладання в умовах інклюзії. У межах курсу педагоги ознайомляться з сучасними підходами до оцінювання потреб учнів з особливими освітніми потребами, розроблення індивідуалізованих цілей, планування і моніторингу супроводу.

Особлива увага приділяється педагогіці підтримки, зокрема соціально-емоційному навчанню, наставництву, управлінню позитивною поведінкою та розвитку лідерських якостей учнів. Програма також охоплює ефективні моделі співпраці між педагогами, фахівцями, батьками та громадськими організаціями для створення цілісного супроводу дитини в освітньому процесі.

Завершальним компонентом програми є розвиток метакогнітивних навичок педагогів, саморефлексії, здатності до самостійного професійного вдосконалення та участі в інклюзивній професійній спільноті.

Завдання курсу:

1. Сформуванати навички аналізу рівня різноманітності учнів у закладі освіти та уміння розробляти рекомендації щодо формування інклюзивної культури з урахуванням концепції «школа для всіх».
2. Навчити складати індивідуальну програму розвитку для учня з ООП, опираючись на принципи SMART-цілей та актуальні діагностичні дані.

3. Навчити розробляти модель міждисциплінарної співпраці для підтримки дитини з ООП, яка охоплює педагогів, фахівців ІРЦ, родину та самого учня.
4. Сформувати уміння впровадження соціально-емоційного навчання у власному класі або закладі.
5. Розвивати уміння проводити самооцінювання власної професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти та формулювати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Результати навчання курсу:

1. Розпізнавати та враховувати різноманітність учнів як ресурс для побудови інклюзивного освітнього середовища.
2. Планувати та реалізовувати індивідуальні освітні маршрути на основі оцінювання потреб учнів з ООП.
3. Використовувати педагогічні стратегії підтримки учнів з урахуванням емоційного, соціального та академічного компонентів.
4. Налагоджувати ефективну співпрацю з батьками, колегами та іншими фахівцями в межах інклюзивної міждисциплінарної команди.
5. Аналізувати та адаптувати освітнє середовище відповідно до потреб конкретного учня/учениці.
6. Підвищувати власну професійну компетентність через саморефлексію, обмін досвідом та участь у спільнотах практики.

На основі положень кейс-орієнтованого навчання та рефлексивної професійної практики (Schön, 1983; Shulman, 1992) у курсі використано еволюційні кейси професійного спрямування як методичний інструмент розвитку професійного мислення майбутніх педагогів. У такому форматі кейс виконує не ілюстративну, а проблемно-аналітичну функцію: педагог має самостійно осмислити запропоновану ситуацію, визначити сутність професійної проблеми, проаналізувати чинники, що її зумовлюють, сформулювати можливі пояснення та обґрунтувати вибір подальших професійних дій. Таким чином, акцент переноситься зі знання готового способу дії на здатність аналізувати конкретну освітню ситуацію та приймати обґрунтовані рішення з урахуванням її контексту.

Важливою характеристикою еволюційного кейсу є можливість простежити зміни у способах професійного аналізу та аргументації. Повторне звернення до тієї самої ситуації після опрацювання відповідного навчального матеріалу дає змогу зіставити первинні й подальші професійні судження, простежити, як змінюються розуміння причин труднощів, визначення пріоритетів, вибір педагогічних стратегій та аргументація запропонованих рішень. За такого підходу результат навчання виявляється не лише у розширенні обсягу професійних знань, а й у поступовому переході від інтуїтивного чи формального реагування до більш усвідомленого, рефлексивного, доказово обґрунтованого та контекстно чутливого професійного рішення.

Еволюційний кейс водночас відтворює логіку реальної професійної діяльності педагога: спостереження та фіксація ситуації → аналіз освітніх потреб і бар'єрів → формулювання професійної гіпотези → вибір і реалізація педагогічної стратегії → оцінювання результатів → перегляд і коригування подальших дій. Саме тому його доцільно розглядати не лише як різновид кейс-методу, а як інструмент розвитку рефлексивної та дослідницької позиції педагога, здатного аналізувати результативність власних рішень, співвідносити їх із конкретними потребами здобувачів освіти та на цій основі вдосконалювати професійну практику.

Курс складається із 5 модулів.

Змістовий модуль I. Цінність різноманітності учнів

Зміст модуля. Підвищення якості освіти всіх учнів як головний орієнтир інклюзивного навчання. Розмаїття ефективних навчальних стратегій, універсальний дизайн навчання та диференційоване викладання, альтернативні освітні маршрути, спільне вирішення проблем та чіткий зворотний зв'язок від учнів. Учні як суб'єкти створення освітнього середовища і навчального процесу. Моделювання поваги і підтримки в соціальних відносинах в інклюзивному освітньому середовищі, розвиток стресостійкості. Розбудова закладу освіти як спільноти, у межах якої поважають, заохочують і відзначають досягнення кожного учня. Орієнтир на збільшення участі учня з ООП у різних видах діяльності разом з однолітками, розвиток самостійності та підвищенні якості життя.

Лекція 1. Цінність різноманітності учнів як ресурсу розвитку інклюзивної культури

Практичне заняття 1. Цінність різноманітності учнів як ресурсу розвитку інклюзивної культури

Мета: усвідомити цінність різноманітності учнів як ресурсу розвитку інклюзивної культури; поглибити розуміння ключових аспектів різних видів різноманітності з урахуванням фінського досвіду, що демонструє ефективність рівноправного підходу, триступеневої системи підтримки та універсального дизайну навчання для практичного застосування педагогічних стратегій.

Очікувані результати: уміння визначати ключові види різноманітності, аналізувати особливості й освітні потреби різних груп учнів та застосовувати практичні стратегії для ефективної роботи з визначеними видами різноманітності з опорою на фінський досвід рівності, триступеневої підтримки та універсального дизайну навчання.

Організація роботи: практичне заняття передбачає роботу в групах. Студентам необхідно об'єднатися у три-чотири групи, обрати одну із запропонованих тем і створити ментальну карту за обраною тематикою. У ментальній карті група повинна висвітлити ключові ідеї, приклади та практичні стратегії, пов'язані з обраною темою. Після завершення кожна група презентує свою ментальну карту іншим учасникам заняття.

Пропоновані теми для ментальної карти:

1. когнітивне різноманіття учнів: різні здібності, темп засвоєння матеріалу, стилі навчання;
2. соціокультурна та мовна різноманітність: етнічність, мова, культурні особливості, міжкультурний діалог;
3. емоційна та поведінкова різноманітність: соціальна тривожність, мотивація, поведінкові особливості, розвиток емоційної компетентності;
4. роль інклюзивної культури в інклюзивному класі: психологічна безпека, доброзичливість, співпраця, активна участь учнів, принцип «чим раніше, тим краще».

Форма подання результатів: створені ментальні карти та структурований опис за обраною тематикою.

Лекція 2. Формування культури поваги та підтримуючої взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі

Практичне заняття 2. Формування культури поваги та підтримуючої взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі

Мета: усвідомити значення культури поваги та підтримувальної взаємодії як ключових складових інклюзивного освітнього середовища; розвинути навички емпатійного ставлення до різноманітності; сформувати здатність застосовувати підходи фінського досвіду у педагогічній практиці.

Очікувані результати: усвідомлення значення культури поваги та підтримувальної взаємодії як ключових складових інклюзивного освітнього середовища; прояв емпатійного ставлення до індивідуальних особливостей учнів; використання фінських інклюзивних підходів під час вибору стратегій взаємодії.

Організація роботи: практичне заняття передбачає роботу в групах із використанням методу «Мозковий штурм» та моделювання практичних ситуацій.

Завдання 1. Робота в групах із використанням методу «Мозковий штурм».

Студенти об'єднуються у групи. Для створення карти ідей використовують ватман або цифрову дошку. Після обговорення питань мозкового штурму групи презентують по три найсильніші ідеї, фокусуючись на різноманітності учнів, інклюзивності та фінському досвіді як практичному інструменті.

Питання для мозкового штурму:

1. Що означає «поважна взаємодія» у класі?
2. Які форми підтримки можуть бути універсальними для всіх учнів, незалежно від наявності ООП?
3. Які підходи фінського досвіду можна адаптувати:
 - а. тиха педагогіка (calm teaching);
 - б. партнерська модель взаємодії;
 - с. позитивна поведінкова підтримка (PBS)?
4. Як середовище може зменшувати стрес учнів?

5. Як учитель може зберігати власну стресостійкість?

Завдання 2. Моделювання ситуацій «Повага в дії».

Групи студентів отримують кейси, обговорюють їх та моделюють прийнятне і зручне для них рішення, використовуючи ідеї, напрацьовані під час мозкового штурму. Формат моделювання студенти обирають самостійно: рольова гра, створення схематичного рішення, mind-map, міні-комікс ситуації тощо.

Кейси:

1. Учень із труднощами концентрації перебиває інших.
2. Учень з високою тривожністю не хоче відповідати.
3. Учень-переселенець уникає групової роботи.
4. Учень з ООП відмовляється від виконання завдання.

Форма подання результатів: карта ідей щодо поваги та підтримки в інклюзивному освітньому середовищі та короткий опис розглянутого кейсу.

Змістовий модуль II. Оцінювання потреб учнів

Зміст модуля. Використання висновків спеціалістів у поєднанні з іншими діагностичними інструментами для з'ясування актуальних потреб особи з ООП. Формулювання актуальних, вимірюваних, визначених у часі цілей щодо навчання і розвитку дитини з опорою на її першочергові потреби; формулювання довго- і короткотривалих SMART-цілей за сферами розвитку. Адаптація цілей для забезпечення виконання кожним членом міждисциплінарної команди відповідно до його спеціалізації з метою максимізації можливостей для узагальнення навичок особи з ООП. Продумування учасниками міждисциплінарної команди супроводу змісту психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг для дитини у контексті реалізації цілей її навчання і розвитку. Фокус на самостійності та підвищенні якості життя учнів. Вибір систем збору даних, які найкраще відображають динаміку досягнень за визначеними цілями. Моніторинг значущих даних, які відображають прогрес учня.

Лекція 3. Оцінювання потреб кожного учня

Практичне заняття 3. Оцінювання потреб кожного учня

Мета: сформувати розуміння різних методів, які можна використовувати для оцінювання потреб усіх учнів залежно від їхніх фізичних, когнітивних та емоційних особливостей через спостереження за ними в середовищі, під час занять та поза заняттями, щоб визначити адаптації, необхідні для максимального підвищення самостійності учнів у школі та громаді.

Очікувані результати: уміння спостерігати та аналізувати доступ учнів до навчання з метою визначення, чи організовані середовище, заняття або діяльність таким чином, щоб учень міг: 1) фізично виконати діяльність; 2) когнітивно виконати діяльність. У разі встановлення потреби в додатковій підтримці — уміння визначати: 1) які адаптації можуть бути зроблені швидко та безкоштовно; 2) які адаптації потребують планування, замовлення, організації; 3) які додаткові види підтримки можна використати, щоб допомогти учню стати більш самостійним; 4) яких навичок потрібно навчити учня, щоб він / вона міг / могла бути більш самостійним / самостійною у виконанні діяльності.

Організація роботи: практичне заняття передбачає роботу в групах. Студентам необхідно об'єднатися у три-чотири групи, переглянути відеоматеріали та прочитати кейси, після чого за допомогою різних інструментів оцінювання зібрати інформацію про учнів і запропонувати можливі адаптації та сфери розвитку. Після завершення кожна група презентує свої висновки та рекомендації іншим учасникам заняття.

Форма подання результатів: заповнені інструменти оцінювання та таблиці з рекомендованими адаптаціями.

Лекція 4. Встановлення пріоритетів та написання SMART-цілей

Практичне заняття 4. Встановлення пріоритетів та написання SMART-цілей

Мета: сформувати розуміння підходів до визначення пріоритетів навчання з урахуванням базових навчальних навичок, якості життя здобувача освіти, його інтересів та актуальності навичок для повсякденного функціонування; розвинути вміння формулювати SMART-цілі таким чином, щоб усі члени команди психолого-педагогічного супроводу могли брати участь у їх реалізації; навчити визначати завдання як послідовні етапи досягнення цілей та розробляти систему моніторингу динаміки розвитку здобувача освіти.

Очікувані результати: уміння визначати пріоритетні напрями розвитку здобувача освіти, формулювати довготривалі SMART-цілі та завдання для їх досягнення, добирати заходи щодо розвитку необхідних навичок, визначати систему вимірювання динаміки розвитку здобувача освіти, а також розподіляти ролі між членами команди психолого-педагогічного супроводу для забезпечення узгодженого впровадження освітніх цілей.

Організація роботи: практичне заняття передбачає роботу в малих групах. Студентам необхідно об'єднатися у три-чотири групи, проаналізувати запропоновані кейси та, використовуючи відповідні форми, визначити пріоритети розвитку навичок здобувача освіти, продовжуючи фразу: «У результаті досягнення цієї цілі учень зможе ...». На основі визначених пріоритетів студенти мають сформулювати SMART-цілі, визначити завдання та заходи щодо їх реалізації.

Презентація результатів: після завершення роботи кожна група презентує результати, обґрунтовує запропоновані рішення та надає рекомендації іншим учасникам заняття.

Форма подання результатів: заповнені таблиці.

Змістовий модуль III. Підтримка всіх учасників

Зміст модуля. Необхідність розумного пристосування та підтримки — фізичної, соціальної, емоційної та / або академічної — для вирішення індивідуальних обставин, що потребують уваги в певний період часу. Важливість високих очікувань педагогів для сприяння успіху кожного учня; уміння виявляти, стимулювати й оцінювати його навчальний потенціал. Сприяння навчанню за принципом «рівний — рівному»: взаємне наставництво, гнучкі учнівські групи тощо. Шляхи розвитку в учнів самостійності та лідерських якостей. Впровадження підходів до управління позитивною поведінкою, які підтримують соціальний розвиток та взаємодію учнів. Турбота про психічне здоров'я всіх учасників освітнього процесу, що впливає на загальне самопочуття, благополуччя й освітній процес.

Лекція 5. Сприяння академічному, практичному, соціальному та емоційному навчанню всіх учнів як цінність освітнього процесу

Практичне заняття 5: Сприяння академічному, практичному, соціальному та емоційному навчанню всіх учнів як цінність освітнього процесу

Мета: удосконалити розуміння методів і засобів ефективного впливу на соціально-емоційну компетентність учнів в інклюзивному освітньому середовищі; сформуванню здатності аналізувати практичну користь певних засобів та їх цілеспрямоване застосування у процесі безпосередньої взаємодії учасників освітнього процесу; розвинути вміння надавати обґрунтовані методичні поради щодо впровадження цих засобів у життя класу, а також виразно представляти необхідні інструменти для підвищення соціально-емоційної компетентності у форматі презентації.

Очікувані результати: уміння аналізувати засоби розвитку емоційної усвідомленості та емоційної саморегуляції; здатність обґрунтовувати актуальність їх застосування в інклюзивному освітньому середовищі; уміння розробляти методичні рекомендації щодо використання відповідного засобу у роботі з учнями з ООП та їхніми однолітками з типовим розвитком.

Організація роботи: студентам необхідно обрати один із представлених засобів усвідомлення емоцій або емоційної саморегуляції. У наданій літературі потрібно знайти варіанти застосування цього засобу, його візуальні зображення та особливості використання.

Завдання: підготувати презентацію під назвою «Методичні рекомендації щодо застосування в інклюзивному освітньому середовищі засобу “(назва засобу)”».

У методичних рекомендаціях необхідно:

1. представити актуальність застосування цього засобу, тобто пояснити, формуванню яких навичок або якостей може сприяти його використання у навчанні й розвитку учнів з ООП та їхніх однолітків з типовим розвитком, а також чому це є важливим питанням у контексті інклюзивного навчання;
2. представити сам засіб, його варіанти й особливості;
3. пояснити, коли і як саме його застосовувати для підвищення фахової компетентності педагогів.

Форма подання результатів: презентація.

Лекція 6. Організація гнучкої підтримки осіб з ООП в освітній діяльності та підтримка добробуту всіх учасників освітнього процесу

Практичне заняття 6. Організація гнучкої підтримки осіб з ООП в освітній діяльності та підтримка добробуту всіх учасників освітнього процесу

Мета: сприяти розвитку у слухачів курсу розуміння сутності гнучкого групування учнів за різними академічними та соціальними критеріями, а також здатності до його впровадження. Це передбачає особистісно орієнтовану модифікацію навчальних завдань відповідно до індивідуальних освітніх потреб, а також ефективну організацію співпраці вчителя та асистента вчителя для максимального включення і використання сильних сторін кожного учня.

Очікувані результати: уміння планувати ефективний формат якісного навчання учнів з ООП так само, як і учнів з типовим розвитком; усвідомлення значення сильних сторін кожного учня у «гнучких учнівських групах» та позитивного впливу запропонованого формату співпраці між учнями на їхній соціальний, особистісний і академічний розвиток; набуття вміння модифікувати завдання з урахуванням унікальних потреб кожного учня; розвиток уявлень про узгодженість цілеспрямованої діяльності всіх учасників команди супроводу задля створення атмосфери успіху для всіх учнів.

Організація роботи: студенти розробляють модель діяльності «гнучких учнівських груп», які організовують у класі вчитель і асистент учителя.

Завдання: розробити модель діяльності «гнучких учнівських груп», у якій потрібно врахувати:

1. за якими параметрами Ви пропонуєте об'єднати учнів у ці групи;
2. як в умовах певної групи будуть виявлятися сильні сторони її учасників;
3. як відповідно до особливостей кожної групи або учасників групи Ви будете модифікувати завдання.

Додаткове питання: які рекомендації вчитель і асистент учителя можуть надати батькам і педагогам, зважаючи на участь учнів у цих групах та отримані результати їхньої діяльності?

Форма подання результатів: структурований текст.

Змістовий модуль IV. Співпраця та командна робота

Зміст модуля. Робочі моделі співпраці та гнучкий розподіл ролей між різними фахівцями у контексті міждисциплінарного супроводу осіб з ООП. Стратегії спільного викладання як гнучкі педагогічні команди: налагодження співпраці між педагогами, учнями та їхніми батьками. Відповідальна роль педагогічного колективу за ефективну комунікацію та співпрацю з батьками і родинами для персоналізації навчання та визначення цілей. Урахування поглядів учнів та їхніх ініціатив; визнання їх як рівноправних учасників освітнього процесу. Шляхи розширення партнерства закладу освіти з іншими державними і недержавними освітніми закладами, громадськими організаціями та іншими установами, що надають послуги особам з ООП та їхнім родинам.

Лекція 7. Цінність та переваги командної співпраці в інклюзивному освітньому середовищі

Практичне заняття 7. Як працює наша команда супроводу? Порівнюємо і вдосконалюємо

Мета: допомогти педагогам переосмислити роботу власної команди супроводу, порівняти її з фінськими підходами та окреслити реальні кроки для підсилення співпраці у своєму закладі.

Очікувані результати: педагоги проаналізують роботу власної команди супроводу; здійснять порівняння своєї практики з елементами фінської моделі; визначать конкретні напрями для покращення командної взаємодії; усвідомлять, що розвиток співпраці можливий навіть за умов обмежених ресурсів.

Організація роботи: на практичному занятті педагоги працюють у мінігрупах.

Завдання 1. «Моя команда супроводу сьогодні».

Опишіть, як у Вашому закладі зараз працює команда супроводу.

Використайте 5 запитань:

1. Як у нас відбувається збір інформації про дитину?
2. Як у нашому закладі освіти розробляється ІПР і хто реально бере участь?
3. Як у нас організована співпраця вчителя, асистента вчителя та фахівців зі спеціальної освіти / психолога?

4. Які у нашому закладі є форми командної роботи: консилиуми, обговорення, спільне планування, спільне викладання тощо?
5. Що в нашій команді працює добре, а що — ні?

Завдання 2. Міні-порівняння з фінською моделлю.

Зіставте свій опис з трьома елементами фінського досвіду:

1. як у Фінляндії відбувається співпраця педагогів: спільне планування, спільне викладання, кейс-обговорення;
2. як працюють багатопрофесійні команди: регулярні зустрічі, рівноправні ролі;
3. як організована підтримка: раннє втручання, мінімум бюрократії, короткі плани підтримки.

Дайте відповіді на 2 запитання:

1. Що з фінської практики вже є у нас?
2. Що ми могли б адаптувати у своїй школі?

Завдання 3. «Три маленькі зміни».

Створіть свій міні-план покращення командної роботи. Назвіть три невеликі, реалістичні кроки, які Ви можете впровадити у своїй практиці протягом місяця. Це може бути:

- коротка зустріч перед розробленням ІПР;
- розподіл ролей між учителем та асистентом учителя;
- спільне планування одного уроку;
- застосування однієї з моделей спільного викладання, яка раніше не застосовувалась командою супроводу;
- обмін спостереженнями між психологом і вчителем, вчителем-логопедом і вчителем;
- міні-аналіз кейсу дитини раз на два тижні.

Головне — кроки мають бути реальними, а не «ідеальними».

Завдання 4. Рефлексивне обговорення.

Дайте відповідь на запитання: «Який фінський підхід до співпраці ми можемо впровадити вже завтра без додаткових ресурсів?»

Форма подання результатів: структуровані усні та письмові відповіді на запитання.

Лекція 8. Партнерство з родиною: як будувати комунікацію для персоналізованого навчання

Практичне заняття 8. Як налагодити ефективну співпрацю з батьками для персоналізації навчання: аналіз, діалог, планування

Мета: закріпити знання педагогів про принципи партнерства «школа — родина»; розвинути навички аналізу та планування взаємодії з батьками з урахуванням фінського досвіду.

Очікувані результати: педагоги проаналізують роботу власної команди супроводу та зіставлять її з ключовими елементами фінської моделі підтримки. Учасники визначають конкретні напрями, які можна покращити у своїх школах, і побачать, що розвиток ефективної співпраці та командної культури можливий навіть за умов обмежених ресурсів.

Організація роботи: на практичному занятті педагоги працюють у мінігрупах.

Завдання 1. «Міні-опитування».

Оберіть один варіант відповіді на запитання: «Яка взаємодія з батьками для Вас сьогодні найскладніша?»

- домогтися відкритого діалогу;
- узгодити цілі;
- отримати інформацію про дитину;
- знизити напругу / конфлікт;
- інше.

Коротке обговорення: які труднощі повторюються в групі?

Завдання 2. Аналіз практичних кейсів

Педагогам пропонуються для аналізу кейси, розроблені на основі чотирьох типів взаємодії батьків за фінською моделлю: рівноправні партнери, задоволені послідовники, активні опоненти, цинічні захисники. Кожна мінігрупа отримує для аналізу один кейс із певною категорією батьків.

Дайте відповіді на запитання:

1. Що відчуває цей тип батьків?
2. Що школа робить правильно?
3. Що, навпаки, ускладнює співпрацю?

4. Які фінські принципи могли б покращити ситуацію:

- мінімум бюрократії;
- довіра й відкритість;
- раннє залучення;
- фокус на сильних сторонах;
- спільне планування підтримки?

Презентація групами: до 2 хвилин.

Завдання 3. Робота з власним досвідом: «Мій випадок».

Педагоги індивідуально обирають один складний випадок взаємодії з батьками з власної практики.

Інструкція для виконання:

1. Коротко опишіть ситуацію без персональних даних.
2. Визначте, до якої з чотирьох фінських категорій належать батьки.
3. Вкажіть два бар'єри взаємодії, які були у цій ситуації.
4. Сформулюйте, які фінські методи могли б допомогти: регулярні мікрокомунікації, спільні зустрічі, залучення батьків до оцінювання, партнерське пояснення рішень тощо.

Після цього проводиться обговорення в парах.

Завдання 4. Створення «Мапи взаємодії».

Заповніть таблицю, що включає чотири колонки:

1. Що ми зараз робимо у школі?
2. Що вже працює добре?
3. Що викликає труднощі?
4. Які зміни можемо впровадити за фінським зразком уже завтра?

Приклади змін: короткі щоденні повідомлення, регулярні міні-зустрічі тривалістю 15–20 хвилин, спільні обговорення сильних сторін дитини, індивідуальні запрошення до участі тощо.

Педагоги заповнюють мапу для своєї групи / класу.

Завдання 5. Формулювання практичного рішення.

Кожен педагог формує конкретний крок на найближчі два тижні: «Що я зміню у своїй взаємодії з батьками, щоб вона стала більш партнерською?»

Приклади:

- запроваджу щотижневий короткий звіт для батьків;
- проведу зустріч із батьками для спільного формування цілей;
- перепису повідомлення у більш доброзичливому стилі тощо.

Форма подання результатів: структуровані усні та письмові відповіді на запитання.

Змістовий модуль V. Особистісний та спільний професійний розвиток

Зміст модуля. Метакогнітивні навички сучасного педагога: саморефлексія, постановка цілей, вибір та застосування стратегій навчання, моніторинг і коригування своїх дій для досягнення кращих результатів. Стратегії коучингу. Мистецтво керування класним колективом — технологія «Класний менеджмент». Впровадження партисипативних практик, що передбачають залучення учасників освітнього процесу — колег, учнів, батьків — до процесу прийняття рішень та розв’язання актуальних проблем. Методи та стратегії оцінювання продуктивності власної роботи. Можливості, шляхи та способи підвищення власної професійної компетентності без відриву від професійної діяльності для розвитку знань і навичок з метою вдосконалення інклюзивних практик.

Лекція 9. Учитель як дослідник: метакогніція, рефлексія та управління інклюзивним класом

Практичне заняття 9. Учитель як дослідник і дизайнер середовища: від саморефлексії до управління класом

Мета: сформувати у педагогів навички самодіагностики інклюзивної компетентності, навчити застосовувати інструменти рефлексії «3+1» та розробляти превентивні стратегії класного менеджменту на основі аналізу сенсорних та емоційних потреб учнів.

Очікувані результати: педагоги здійснять самооцінювання за «Профілем інклюзивного вчителя» та визначать зони найближчого розвитку; проаналізують поведінку учнів не як «порушення дисципліни», а як дефіцит умов за формулою класного менеджменту; розроблять план зонування класу для забезпечення «робочого спокою» (Työrauha).

Завдання 1. «Дзеркало компетенцій» — інтерактивна самодіагностика.

Оцініть свій поточний рівень за чек-листом, який базується на «Мій профіль інклюзивного вчителя» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 — «потребую значного розвитку» до 4 — «це моя сильна сторона / роблю це постійно». Будьте чесними — це інструмент для Вашого зростання, а не для контролю.

Чек-лист «Мій профіль інклюзивного вчителя» додано до курсу.

Завдання для саморефлексії після заповнення:

- Визначте свою «суперсилу»: подивіться на пункти, де Ви поставили «4». Запишіть, як саме ця навичка допомагає Вам або допоможе у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
- Зона росту: оберіть один пункт з найнижчою оцінкою та сформулюйте одну SMART-ціль на найближчий місяць за структурою: [дієслово-результат] + [кількісний показник] + [для чого / кого] + [дедлайн].

Приклад: «До 30 жовтня я розроблю та застосую на практиці дві соціальні історії для адаптації учня Андрія до перерви та зафіксую зміни в його поведінці у щоденнику спостережень».

Завдання 2. Кейс-лабораторія «Формула поведінки».

Об'єднайтеся в мінігрупи та проаналізуйте запропоновану ситуацію, використовуючи формулу фінського класного менеджменту:

Поведінка = (Чіткі очікування + Стосунки) – Сенсорні подразники

Сценарій «Катастрофа».

Ввідна ситуація: урок у третьому класі «Я досліджую світ». Тема: «Робота в групах: створюємо макет лісу».

Клас: 24 учні. Серед них:

- Андрій (РАС): чутливий до шуму, любить чіткі інструкції;
- Софія (синдром дефіциту уваги та гіперактивності): потребує руху, швидко втрачає фокус;
- Марія (синдром Дауна): потребує додаткової інструкції та пояснення, мотивації до спільної діяльності з дітьми, планування діяльності.

Що сталося: вчитель дав усну інструкцію: «Діти, розбийтеся на групи по 4 особи, візьміть матеріали з шафи й робіть ліс. У вас 20 хвилин!»

Результат:

1. У класі почався гамір, коли діти ділили матеріали.
2. Андрій закрив вуха руками, сховався під парту і почав розгойдуватися.
3. Софія бігала між групами, хапала ножиці та папір, але нічого не клеїла.
4. Марія сиділа за партою і не приєднувалася до роботи з дітьми.

1. Вчитель почав кричати: «Тиша! Софіє, сядь! Андрію, вилазь!»

Урок зірвано.

Завдання для студентів: за допомогою «Циклу коригування» — «бачу проблему → не панікую → аналізую причину → змінюю підхід» — проаналізуйте невдалий етап уроку та заповніть таблицю, перетворивши педагогічні помилки на успішні стратегії. Використовуйте матеріали лекції.

Завдання 3. «Дизайнер середовища» (Environment as the Third Teacher).

Уявіть свій клас. Запропонуйте три конкретні зміни в інтер'єрі, які не потребують капітального ремонту, але наблизять клас до фінського стандарту Työrauha — робочого спокою.

Врахуйте:

- візуальний шум на стінах;
- зону розвантаження (quiet corner);
- навігацію для учнів: де взяти матеріали, не питаючи вчителя.

Спробуйте намалювати або описати ескіз, який у Вас вийшов. Обґрунтуйте свої дії.

Завдання 4. Рефлексивне завершення «3+1».

Використовуючи метод щоденної рефлексії, підсумуйте сьогоднішнє заняття:

- назвіть три речі, які Ви зробили добре / зрозуміли сьогодні / змогли використати з теоретичних знань лекції;
- назвіть одну річ — «Дельту», яку Ви спробуєте змінити у своїй практиці вже завтра.

Форма подання результатів: заповнений бланк самооцінювання (Завдання 1), таблиця аналізу кейсу (Завдання 2), ескіз або опис змін у класі (Завдання 3), щоденник рефлексії.

Лекція 10. Сила спільноти: спільне навчання, коучинг та партисипація

Практичне заняття 10. Сила спільноти: практикум з коучингу, спільного викладання та партнерства з батьками

Мета: розвинути у педагогів навички командної взаємодії; відпрацювати моделі спільного викладання (Co-teaching); опанувати техніку педагогічного коучингу за моделлю GROW для підтримки колег; навчитися будувати діалог з батьками на засадах партнерства (Kasvatuskumppanuus).

Очікувані результати: педагоги зможуть обрати та спланувати доречну модель спільного викладання для конкретного уроку; тренуватимуть навички проведення коучингової бесіди за моделлю GROW, утримуючись від прямих порад; розроблять сценарій «Навчальної дискусії» з батьками, перетворивши конфлікт на план співпраці.

Завдання 1. «Хореографія уроку» — моделювання Co-teaching.

Уявіть, що Ви працюєте в інклюзивному класі, де у Вас є потужний ресурс — асистент учителя. Ваше завдання — перетворити цей ресурс на ефективну підтримку для всіх учасників освітнього процесу, використовуючи одну з моделей спільного викладання (Co-teaching).

Вхідні умови — кейс:

- урок: «Я досліджую світ»;
- тема: «Будова квітки»;
- клас: 25 учнів, серед яких є 3 дитини з ООП: один учень із порушенням зору + ДЦП, двоє дітей із труднощами мовлення;
- час для планування: 15 хвилин фрагмента уроку.

Ваші кроки: об'єднайтесь у три групи.

1. Кожна група обирає одну модель співпраці:
 - a. один вчить, один спостерігає (One Teach, One Observe);
 - b. паралельне викладання (Parallel Teaching);
 - c. викладання в станціях (Station Teaching).
2. Заповніть «Карту уроку» (додано вкладеним файлом), детально розписавши, хто що робить. Уникайте ролі асистента як простого «спостерігача на задній парті» — він має бути активним учасником.
3. Продемонструйте один із елементів уроку з використанням цієї моделі.

Завдання 2. Рольова гра «Коуч замість критика» — модель GROW.

Кейс: молода вчителька приходить до колеги і каже: «Я більше не можу! 7-Б клас мене не слухає, я хочу звільнитися».

1. Об'єднайтесь у пари, розподіліть ролі:
 - а. учасник А — учитель: скаржитися, емоційно пояснює ситуацію;
 - б. учасник Б — коуч: має заборону давати поради («Тобі треба зробити так...»). Можна тільки ставити запитання за схемою GROW.
2. Розіграйте ситуацію, використовуючи підказку для коуча.
3. Чек-лист для коуча — використати мінімум 3 питання:
4. G (Goal): Що ти хочеш отримати в ідеалі? Тиша? Робоча атмосфера?
5. R (Reality): Що саме вони роблять? Коли це починається?
6. O (Options): Що ти вже пробувала? Що спрацювало хоча б раз?
7. W (Will): Який один маленький крок ти спробуєш завтра?
8. Рефлексія.

Завдання 3. Сценарій «Трикутник довіри» — робота з батьками.

Вхідна репліка мами: «Ви постійно скаржитесь на мого сина! Ви просто не вмієте його вчити!»

Створіть відповідь учителя за алгоритмом «Сендвіч довіри»:

- Шар 1 — позитив / сила: почніть з того, що у дитини виходить добре.
- Шар 2 — запит експертизи: визнайте авторитет мами. Запитайте: «Як Ви це робите вдома?»
- Шар 3 — спільна дія: запропонуйте об'єднати зусилля, а не звинувачувати.

Підсумки практичного заняття: дайте відповідь на запитання: «Який із трьох інструментів — спільне викладання, коучинг, партнерство з батьками — є найскладнішим для мене зараз і чому? Яку одну дію я зроблю, щоб подолати цей бар'єр?»

Форма подання результатів: заповнена таблиця «Карта уроку» (Завдання 1), записаний діалог коучингу — ключові питання (Завдання 2), скрипт відповіді батькам (Завдання 3).

Отже, розроблений у межах міжнародного проєкту BRAVE курс «Цінності інклюзивної освіти» став одним із практичних результатів інтеграції міжнародного досвіду у систему професійної підготовки та професійного

розвитку педагогічних працівників. Його зміст спрямований не лише на засвоєння сучасних підходів до інклюзивної освіти, а передусім на формування здатності застосовувати їх під час розв'язання реальних професійних ситуацій.

Структура курсу відображає логіку переходу від ціннісного розуміння різноманітності до оцінювання освітніх потреб, організації підтримки, міжпрофесійної співпраці та професійної рефлексії. Використання практичних і наскрізних еволюційних кейсів забезпечує інтеграцію цих компонентів та дає змогу моделювати цілісний професійний цикл, у межах якого педагог не лише приймає рішення, а й аналізує їх результативність, переглядає та коригує відповідно до змін освітньої ситуації.

Зміст і методичне забезпечення курсу водночас співвідносяться з основними положеннями розробленого професійного профілю спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання. Зокрема, у курсі створюються умови для розвитку компетентностей, пов'язаних з оцінюванням освітніх потреб і бар'єрів, проєктуванням індивідуалізованої підтримки, створенням доступного освітнього середовища, командною взаємодією, партнерством із родиною, моніторингом результатів, професійною рефлексією та впровадженням сучасних педагогічних практик.

Отже, міжнародна проєктна діяльність у межах BRAVE стала додатковим механізмом практичного впровадження результатів наукового дослідження, забезпечивши трансформацію теоретично визначених професійних орієнтирів у конкретний освітній контент, практичні завдання та методики формування професійних компетентностей. Це розширює можливості застосування розробленого професійного профілю не лише у межах магістерської підготовки спеціальних педагогів, а й у системі безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

Список використаних джерел до розділу

1. Верховна Рада України. (2009). *Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 16 грудня 2009 р. № 1767-VI.* [Офіційний текст](#)
2. Верховна Рада України. (2014). *Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII.* [Офіційний текст](#)
3. Кабінет Міністрів України. (2016). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження від 14 грудня 2016 р. № 988-р.* [Офіційний текст](#)

4. Кабінет Міністрів України. (2024). *Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки: Розпорядження від 7 червня 2024 р. № 527-р.* [Офіційний текст](#)
5. Київський університет імені Бориса Грінченка. (2023). *Освітньо-професійна програма 016.00.03 «Стратегії і практики інклюзивного навчання» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта».*
6. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти* (Наказ № 28 від 5 січня 2021 р.). [Сторінка МОН](#)
7. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Проект Плану відновлення України в частині освіти і науки: Матеріали робочої групи з питань освіти і науки при Національній раді з відновлення України від наслідків війни.* [Матеріали МОН](#)
8. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers.* [Офіційне видання Європейське агентство](#)
9. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* (A. De Vroey, A. Lecheval, & A. Watkins, Eds.). [Офіційне видання Європейське агентство](#)
10. González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna process: An introduction* (2nd ed.). University of Deusto. [Google Книги](#)
11. Häme University of Applied Sciences. (2024–2026). *Bridge to inclusion – Accelerating the value of special needs education (BRAVE)* [International project]. [Офіційна сторінка проєкту BRAVE](#)
12. Helleve, I., Eide, L., & Ulvik, M. (2023). Case-based teacher education preparing for diagnostic judgement. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 50–66. doi:10.1080/02619768.2021.1900112. [Tandfonline](#)
13. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
14. Shulman, J. H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. Teachers College Press. [WorldCat](#)
15. United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
16. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1).

ВИСНОВКИ

Проведене у 2021–2026 рр. дослідження за темою «Професійний профіль спеціального педагога у контексті забезпечення якості інклюзивної освіти» було спрямоване на наукове обґрунтування доцільності інституціоналізації професійної ролі спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання, розроблення його цілісного професійного профілю як координатора інклюзивного навчання та визначення шляхів реалізації цього профілю у системі професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Логіка дослідження охоплювала пошуково-аналітичний, емпірично-дослідницький, проєктувально-моделювальний та узагальнювально-впроваджувальний етапи, що забезпечило послідовний перехід від вивчення міжнародного та українського досвіду до моделювання професійної діяльності, розроблення професійного профілю та його практичного впровадження.

1. Аналіз зарубіжного досвіду та професійних профілів спеціальних педагогів засвідчив трансформацію їхньої професійної ролі в умовах розвитку інклюзивної освіти. Сучасна професійна діяльність спеціального педагога виходить за межі традиційної корекційно-розвиткової роботи з окремою дитиною та охоплює оцінювання освітніх потреб і бар'єрів, планування й реалізацію індивідуалізованої підтримки, консультування педагогів, міжпрофесійну взаємодію, координацію системи підтримки, методичний супровід, моніторинг результатів та участь у розвитку інклюзивного освітнього середовища.

Узагальнення зарубіжних підходів дало змогу виокремити п'ять моделей професійної діяльності спеціального педагога, які відображають різний рівень його системного впливу та вираженості координаційної функції: практико-орієнтовану (ресурсну), зовнішню експертно-консультативну, інтегровану координаційно-педагогічну, внутрішню координаційно-лідерську та універсально-інтегровану. Встановлено, що попри відмінності в організації підтримки у різних освітніх системах, спільною тенденцією є посилення ролі спеціального педагога як фахівця, здатного поєднувати спеціально-педагогічну

експертність із командною взаємодією, консультуванням, координацією та системним удосконаленням освітньої практики.

2. Емпіричне дослідження української практики дало змогу виявити співвідношення між самооцінкою інклюзивної компетентності педагогів, реальними професійними труднощами та потребою у професійній підтримці. Загальний середній показник – самооцінки інклюзивної компетентності становив 4,27 бала з 5; найвищі показники отримано за блоком «Партнерська взаємодія» – 4,34, найнижчі – за блоком «Організація освітнього процесу» – 4,18. Водночас високі показники самооцінки не виключали наявності конкретних труднощів у практичній діяльності педагогів.

Аналіз відповідей засвідчив потребу педагогів у методичному та консультативному супроводі, практичних алгоритмах організації інклюзивного навчання, підтримці щодо адаптації та модифікації навчального змісту, оцінювання освітніх потреб і результатів навчання, планування індивідуалізованої підтримки, роботи з учнями з різними освітніми труднощами, командної взаємодії та партнерства з родинами. Отримані результати підтвердили необхідність не лише підвищення інклюзивної компетентності окремих педагогів, а й створення системного механізму професійної підтримки та координації інклюзивного освітнього процесу.

Поєднання результатів міжнародного аналізу та емпіричного дослідження української практики дало підстави розглядати спеціального педагога як фахівця, потенційно здатного виконувати таку інтегрувальну функцію, не підміняючи адміністрацію закладу освіти або інших членів команди, а забезпечуючи професійне узгодження оцінювання, планування, педагогічної реалізації, командної взаємодії та моніторингу підтримки.

3. На основі результатів теоретичного й емпіричного етапів розроблено та обґрунтовано моделі професійної діяльності спеціального педагога, адаптовані до українського освітнього контексту. Перехідну, координаційно-педагогічну модель, визначено як найбільш відповідну сучасному етапу розвитку інклюзивної освіти в Україні. Вона поєднує оцінювально-аналітичну, проєктувально-адаптаційну, координаційно-лідерську та практико-педагогічну складові професійної діяльності спеціального педагога.

Принциповим положенням цієї моделі є збереження безпосередньої спеціально-педагогічної роботи зі здобувачем освіти у поєднанні з координацією його індивідуалізованого освітнього процесу. Професійна діяльність набуває циклічного характеру та розгортається у послідовності: оцінювання потреб і бар'єрів, визначення цілей і планування підтримки, адаптація освітнього процесу, координація взаємодії, педагогічна реалізація, моніторинг результатів, коригування підтримки.

Поряд із перехідною моделлю обґрунтовано перспективну універсально-інтегровану модель, у якій спеціальний педагог розглядається як співтворець інклюзивного освітнього середовища. У цій моделі об'єктом професійної уваги стає не лише окремий здобувач освіти з особливими освітніми потребами, а й освітнє середовище, його доступність, гнучкість і здатність відповідати на різноманітність потреб усіх учнів. Відповідно окреслено логіку подальшої еволюції професійної ролі спеціального педагога: від переважно дефектологічної та ресурсно-практичної – до координаційно-педагогічної та універсально-інтегрованої.

4. Відповідно до обґрунтованої моделі розроблено професійний профіль спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання. Профіль побудовано за функціональним принципом і представлено через взаємозв'язок трудових функцій, професійних компетентностей та результатів навчання, конкретизованих у категоріях знань, умінь і навичок, комунікації, відповідальності та автономії.

У структурі професійного профілю визначено десять взаємопов'язаних трудових функцій: координацію інклюзивного освітнього процесу та системи підтримки; організацію і фасилітацію діяльності міждисциплінарної команди; оцінювання освітніх потреб і бар'єрів у навчанні та участі й участь у визначенні рівня підтримки; проектування та координацію індивідуалізованого освітнього процесу; безпосередню спеціально-педагогічну підтримку та командне викладання; створення доступного, безпечного й інклюзивного освітнього середовища; методичний супровід педагогів і розвиток інклюзивної освітньої практики; моніторинг результатів підтримки та якості інклюзивного навчання;

партнерську взаємодію зі здобувачами освіти, їхніми родинами та зовнішніми фахівцями; професійний розвиток, рефлексію та впровадження інновацій.

Наскрізними компонентами професійного профілю визначено професійну етику, дотримання прав здобувачів освіти, конфіденційність, доказовість професійних рішень, цифрову компетентність, ведення та використання професійної документації, рефлексію і діяльність у межах власних професійних повноважень.

Розроблений профіль конкретизує координаційно-педагогічну модель на рівні професійної діяльності та дає змогу визначити, що має робити спеціальний педагог і якими компетентностями він повинен володіти для реалізації відповідних функцій. При цьому профіль є результатом наукового дослідження, а не офіційно затвердженим професійним стандартом. Він може розглядатися як концептуальна основа для подальшого професійного й нормативного визначення ролі спеціального педагога у системі інклюзивного навчання.

5. Практичну реалізацію результатів дослідження здійснено через розроблення та впровадження змістово-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів. Професійний профіль став концептуальним орієнтиром для розроблення та реалізації освітньо-професійної програми «Стратегії і практики інклюзивного навчання», у межах якої положення профілю трансформовано у цілі професійної підготовки, систему компетентностей і програмних результатів навчання, зміст освітніх компонентів, практичної підготовки, методів навчання та оцінювання.

Важливим ресурсом оновлення змісту професійної підготовки стала міжнародна співпраця, зокрема вивчення польського досвіду та реалізація спільного з Університетом прикладних наук Хяме міжнародного проєкту BRAVE (Bridge to Inclusion – Accelerating the Value of Special Needs Education). Одним із практичних результатів цієї діяльності стала розробка курсу «Цінності інклюзивної освіти», зміст якого охоплює цінність різноманітності, оцінювання освітніх потреб, підтримку учасників освітнього процесу, командну роботу та партнерство, а також особистісний і спільний професійний розвиток педагогів.

Для посилення практикоорієнтованості професійної підготовки запропоновано використання еволюційного кейсу професійного спрямування як

методичного інструменту розвитку професійного мислення педагога. Його особливістю є повторне звернення до професійної ситуації на різних етапах навчання, що дає змогу простежувати трансформацію професійних суджень, переходити від інтуїтивних або формальних рішень до рефлексивних, доказово обґрунтованих і контекстно зумовлених. Така організація роботи моделює логіку реальної професійної діяльності: від аналізу ситуації й формулювання професійної гіпотези до вибору педагогічної стратегії, оцінювання її результативності та коригування подальших дій.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що забезпечення якості інклюзивного навчання потребує не лише наявності окремих фахівців і набору послуг, а системної професійної координації процесів оцінювання, планування, педагогічної підтримки, міжпрофесійної взаємодії та моніторингу результатів. Спеціальний педагог завдяки поєднанню спеціально-педагогічної експертизи, безпосередньої роботи зі здобувачами освіти та здатності координувати систему підтримки може виконувати інтегративну роль у цьому процесі.

Отже, за результатами дослідження обґрунтовано доцільність інституціоналізації професійної ролі спеціального педагога як координатора інклюзивного навчання в українській системі освіти, розроблено перехідну та перспективну моделі його професійної діяльності, створено цілісний професійний профіль та апробовано напрями його реалізації у професійній підготовці фахівців зі спеціальної освіти. Сукупність отриманих результатів забезпечує взаємозв'язок між теоретичним обґрунтуванням професійної ролі спеціального педагога, конкретизацією його трудових функцій і компетентностей та змістом підготовки фахівців, здатних реалізовувати ці функції в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Перспективи подальшої роботи пов'язані з експертною та практичною валідацією розробленого професійного профілю, апробацією запропонованої моделі в закладах загальної середньої освіти, дослідженням результативності професійної діяльності спеціального педагога у координаційній ролі, подальшим удосконаленням змісту професійної підготовки та створенням науково

обґрунтованих передумов для нормативного визначення відповідної професійної ролі в системі інклюзивної освіти України.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ

Публікації у періодичних наукових виданнях, що включені до наукометричних баз Scopus та Web of Science

1. Skrypnyk T., Martynchuk O., Maksymchuk M., Babych N., Biriukova K. Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society, integration, education. Proceedings of the International Scientifically Conference*. 2021. Vol. 3. P. 159-172. DOI: [10.17770/sie2021vol3.6409](https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6409) (**Web of Science**).
2. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N., Bahdanovich Hanssen N. Inclusive education in Ukraine – tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives* / Edited By Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansén, Kristina Ström. London: Routledge, 2021. P. 148-167. DOI: [10.4324/9780367810368-13](https://doi.org/10.4324/9780367810368-13) (**Scopus**).
3. Skypnyk T., Maksymchuk M., Martynchuk O., Suprun H., Pavliuk R. Increasing the Competence of Teachers in the Formation of Socio-Emotional Skills of Inclusive Classes Pupils. *The New Educational Review*. 2021. Vol. 65 № 3. P. 224-235. DOI: [10.15804/tner.2021.65.3.18](https://doi.org/10.15804/tner.2021.65.3.18) (**Scopus**).
4. Babych N., Tychyna K. Auditory gnosis dysfunctions in preschool children with severe speech disorders. *The New Educational Review*, 2021. №64. P. 259-272. (**Scopus**)
5. Vasylieva H., Liubarets V. Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learniig. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, 2021. February 1(45). P. 154–175. (**Web of Science**)
6. Babych N., Bazyma N., Usyk D., Omelchenko I., Kobylchenko V., Tsymbal-Slatvinska, S. Results of Verification of the Methods of Speech Activity Formation in Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022. 13(1), P. 88-111. (**Web of Science**)
7. Lopatynska N., Kravets N., Andriichuk N., Marieieva T., Bazyliak N. The development of special and inclusive education concepts. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. 12/02-XXVIII. P. 6–12. (**Web of Science**)
8. Pavliuk R., Klishevych N., Sulitskyi V., Liakh T. (2022). Education in the Conditions of Pandemic and War: Ukrainian Students' Representative Opinions. E-learning in the Transformation of Education in Digital Society. Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska. "E-learning", 14, Katowice–Cieszyn, pp. 105–119. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.08>. (**Web of Science**).
9. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofii N., Babych N., Kangas J., Harju-Luukkainen H. Interprofessional Family-Professional Collaboration in Early Childhood Education and Care in Ukrainian Policy. *Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care* / Edited by S. Ališauskienė, N. Bahdanovich Hanssen, D. Kairienė. Palgrave Macmillan, Springer Nature Switzerland AG, 2023. P. 197-212. DOI: [10.1007/978-3-031-34023-9_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_12) (**Scopus**).

10. Sofii N., Fedorenko O., Novyk I., Kangas J., Harju-Luukkainen H. Interprofessional Collaboration for Inclusive Education in Early Childhood Education and Care in Ukraine. *Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care* / Edited by S. Ališauskienė, N. Bahdanovich Hanssen, D. Kairienė. Palgrave Macmillan, Springer Nature Switzerland AG, 2023. P. 61-78. DOI: [10.1007/978-3-031-34023-9_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_5) (**Scopus**).
11. Vasylieva H., Verovkina Z., Martsinovska I., Savinova N., Chopyk L. Organization of inclusive education for schoolchildren with special needs in modern school practice. *Revista Eduweb*. 2023. 17(2), P. 54-65. (**Web of Science**).
12. Lopatynska N., Deka I., Dobrovolska N., Omelchenko M., Protas O. The role of inclusive education in the social integration of children with special educational needs. *Cadernos educacao tecnologia e sociedade. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. 16 (1). 2023. c. 135–142. (**Web of Science**).
13. Pavliuk R., Stoliarchuk O., Klishevych N., Tian L., Binkivska K., Serhieienkova O., Strunhar A., Divchuk T. (2025). The Advantages and Risks of AI in Sustainable Societal Development: Perspectives of Future Psychologists. *European Journal of Sustainable Development*, 14 (2), 562-574. Doi: 10.14207/ejsd.2025.v14n2p562. (**Web of Science**).
14. Skrypnyk T., Martynchuk O. Babych N., Ganevitch S. Inclusion of the concept of trauma-informed care in education as an innovative component of the primary school teacher training curriculum in Ukraine. *Innovative Teacher Training: Practical Frameworks for Future Education*. Routledge, 2026. Chapter 6. 10.4324/9781003589860-6 (**Scopus**).
15. Ryökkynen S., Martynchuk O., Skrypnyk T., Pavliuk R., Klishevych N., Babych N., Vasylieva H., Ganevitch S., Taran O., Muzychenko I., Lopatynska N. Inclusive Competence of Ukrainian Teachers in the Context of Sustainable Development Goals: Evidence for Continuous Professional Development Design. *European Journal of Sustainable Development*. 2026. №15, 2. P. 1-11. Doi: 10.14207/ejsd.2026.v15n2p1
<https://ecsdev.org/ojs/index.php/ejsd/article/view/2002> (**Web of Science**)

**Публікації у періодичних наукових виданнях,
що включені до переліку фахових видань України (категорія В)**

1. Аналіз стратегій подолання заїкання у дітей шкільного віку на основі міжнародного досвіду. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. №1. С. 75-90.
2. Бабич Н.М. Любенко Л.В. Дослідження навички читання у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засобами сучасної типографіки. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2021. 4 (54). С. 6-12.
3. Бабич Н.М. Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. *Перспективи та інновації науки*, 2024. №42 (8). С. 46-58. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58)

4. Бабич Н.М., Вовк О.В. Інтерактивні форми роботи закладу дошкільної освіти з родинами, які виховують дітей із порушеннями мовлення. *Norwegian Journal of development of the International Science*, 2023. №101. С. 29-34.
5. Бабич Н.М., Гарасимчук А.І. Технологія формування виразності мовлення у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом. «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Педагогіка»), 2023. № 14(28). С. 856-868.
6. Бабич Н.М., Супрун Г.В. Пошук ресурсів для педагогів і родин, які виховують дітей з особливими потребами, в умовах воєнного стану. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2022. № 2 (90(I)). С. 8-20.
7. Бабич Н.М., Тичина К.О., Хомик Т.В., Логвиненко С.О., Ільчук В.В. Стан сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №119(3). С. 218-236. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.276>
8. Борисова, Л. С., Тичина, К. О., Супрун, Г. В., Хомик, Т. В., Логвиненко, С. О. Особливості використання арт-терапевтичних технік під час корекційно-розвиткової допомоги дітям дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13729813>
9. Васильєва Г.І., Мартинчук О.В., Фень М.В. Особливості застосування технології спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 15. С. 73-80.
10. Васильєва Г.І., Фень М.В. Сутність поняття «міжпрофесійне співробітництво» в команді супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 95-101.
11. Ганевіч С.М. Управління поведінкою в закладах освіти засобами позитивної поведінкової підтримки. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 27. С. 1-14.
12. Данілавичюте Е. Сучасні стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №119(3). С. 21-40. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.263>
13. Лопатинська Н., Матей К. Логодидактична спадщина Марії Савченко. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 206. С. 163–170.
14. Лопатинська Н.А. Механізми виникнення порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Inclusion and Diversity*. спец. 6. 2025. С. 32-37 DOI : <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.spec.6>
15. Лопатинська Н.А. Теоретичні засади вивчення механізму піднебінно-глоткової дисфункції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2022. Вип.15. С.130–144.
16. Лопатинська Н.А., Бабич Н.А., Тичина К.О., Невмержицька О.Ю., Логвиненко С.О. Труднощі нейромоторного контролю мовлення. *Інноваційна педагогіка*. 2026. № 95. Том 1. С.118-125. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/95.1.21>

17. Лопатинська Н.А., Бочко М.В., Придатко М.А. Дослідження проявів моторних дисфункцій у дітей раннього та старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. №4 (22). С. 989–1002.
18. Лопатинська Н.А., Зборовська О.П. Становлення та розвиток системи раннього втручання в Україні. *Перспективи та інновації наук*. 15 (33). 2023. С. 293–302.
19. Лопатинська Н.А., Іванова О.С. Активізація комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 10 (16). 2023. С. 589–599.
20. Лопатинська Н.А., Мельник В.М. Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців в системі реабілітації після отриманих бойових травм. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 35 (74). 2024. С. 89-94.
21. Лопатинська Н.А., Хомик Т.В., Логвиненко С.О., Овчаренко М.С. Нейрозошит «Мандруймо Україною» як інструмент формування графомоторних умінь у дітей молодшого шкільного віку на основі технології «Нейропрописи». *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/88.12>
22. Луцько К. В., Мартинчук О. В. Інтегративна спеціальна педагогіка в сучасних реаліях суспільного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2024. Вип. 23. С. 189-203.
23. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В., Федоренко О. Ф., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. *Суспільство та національні інтереси*, 2024. №4 (4). С. 485-497.
24. Мартинчук О.В., Васильєва Г.І., Мартинчук М.М. Особливості застосування «Методики гарного старту» (Metoda Dobrego Startu) як засобу розвитку полісенсорного сприймання дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збір. наук. праць. 2025. Вип. 26. С. 123-141. DOI: 10.32626/2413-2578.2025-26.123-141.
25. Мартинчук О.В., Ганевіч С.М., Салюк С.І. Компетентність команди психолого-педагогічного супроводу щодо формування SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами: результати емпіричного дослідження. *Inclusion and Diversity*. 2026. №7. С. 27-31. DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion/2026.7.5>
26. Мартинчук О.В., Найда Ю.М., Заєркова Н.В., Купченкова М.О. Педагогічне спостереження у системі оцінювання розвитку дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2026. №2. С. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18436559>
27. Мартинчук О.В., Лопатинська Н.А., Мартинчук М.М. Психолінгвістичні механізми формування та стабілізації диференціації свистячих і шиплячих приголосних у дітей з українсько-англійським білінгвізмом. *Перспективи та інновації науки* ", Серія "(Психологія)". 2026. №2 (60). С. 3275-3288. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2\(60\)-3275-3288](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60)-3275-3288)
28. Мартинчук О.В., Погорелова О.Ф. Адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами: теоретичні аспекти. *Науковий часопис*

- Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2025. 49. С. 59-64. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.10>.
29. Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Найда Ю.М. Врахування освітніх потреб учнів в інклюзивному середовищі: роль диференційованого викладання. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. 64 (3). С. 71-76. DOI: 10.15587/2519-4984.2025.339117.
 30. Найда Ю. М., Федоренко О. Ф. Замша А. В., Специфіка організації дистанційного навчання учнів із особливими освітніми потребами в умовах сучасних викликів української освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 1. С.97-102.
 31. Ніколенко А., Тичина К., Таран О., Бабич Н. Стан сформованості образного мислення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2023. № 9(4). Р. 87-95.
 32. Ніколенко А., Тичина К., Таран О., Хомик Т., Косянчук А. Формування образного мислення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення з використанням технік ейдетики. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2024. (129). С. 46-53.
 33. Павлюк Р. О., Кушнар'ова В. О. Логопедичний супровід дітей із РАС у закладах дошкільної освіти: досвід, виклики та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 6 (225). С. 98–104. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-98-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-98-104).
 34. Павлюк Р. Система забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. № 43 (1). С. 100–119. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4314>
 35. Павлюк Р., Даценко І. Особливості адаптування навчальних завдань з української мови для учнів середнього шкільного віку з порушенням мовлення. *Освітологічний дискурс*. 2023. Вип. 4(43). С. 200-217. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.414>
 36. Павлюк Р., Даценко І. Особливості адаптування навчальних завдань з української мови для учнів середнього шкільного віку з порушенням мовлення. *Освітологічний дискурс*. 2023. Вип. 4(43). С. 200-217. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.414>
 37. Павлюк Р., Повіренна І. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2023. № 40 (2). С. 85-92. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013>
 38. Павлюк Р., Сіроштан К. Особливості просвітницької роботи в територіальній громаді щодо надання логопедичних послуг. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 101-109. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4015>
 39. Павлюк Р., Тимченко І. Особливості застосування інноваційних засобів у процесі навчання іноземної мови дітей з мовленнєвими труднощами. *Освітологічний дискурс*. 2025. № 51 (4). С. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.7>

40. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32 (71). № 2. 2021. С. 163-168.
41. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 120-126.
42. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Бабич Н. М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 22. С. 103-119.
43. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Тищенко Л. А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 8. С. 148-156.
44. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В. Інноваційність практико-орієнтованого навчання майбутніх фахівців спеціальної освіти для роботи з особами з аутизмом. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. № 14. С. 68-75.
45. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*. №6 (24). 2022. С. 528-544.
46. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Таран О. П. Зміст і передумови діяльності батьків дітей з особливими освітніми потребами в міждисциплінарній команді супроводу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2024. С. 84-90.
47. Скрипник Т. В., Таран О. П., Супрун Г. В. Удосконалення змісту діяльності практичного психолога закладу освіти щодо надання додаткових послуг з опорою на міжнародні стандарти. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том. 35 (74), № 1. 2024. С. 31-35.
48. Скрипник Т., Ганевіч С., Балкова А. Структуроване навчання у контексті формування навичок самостійності в осіб з аутизмом. *Modern research in world science. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua"*. Lviv, Ukraine. 2022. P. 944-948.
49. Скрипник Т., Ганевіч С., Куценко Т. Підвищення якості освіти для учнів з аутизмом з опорою на ідеї програми ТЕАССН. *Інноваційна педагогіка*. 2026. № 92. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/92.1.24>
https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2026/92/part_1/26.pdf
50. Скрипник Т., Лопатинська Н., Кострицька Т., Василевська А. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «сенсорна інтеграція Айрес» та «сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 13. С. 152–160.

51. Скрипник Т., Мартинчук О., Іроні С. Особливості професійної самореалізації осіб з розладами аутистичного спектра. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2026. Вип. 1 (154). С. 245-250. DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2026-1-32>
52. Скрипник Т., Таран О., Стратулат Н. Алгоритм використання допоміжного обладнання для дітей з аутизмом в інклюзивному освітньому середовищі. *Grail of Science*. 2025. № 55. С. 623-629. DOI: [10.36074/grail-of-science.22.08.2025.073](https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.08.2025.073).
53. Скрипник Т., Таран О., Супрун Г., Куценко Т. Ефективна підготовка дітей з аутизмом до навчання в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 106-111.
54. Скрипник Т.В., Ганевіч С.-М., Ільїна Г.О. Моделювання програми становлення адаптивних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на метод «Прикладний аналіз поведінки». *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 1(19). С. 746-757.
55. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Куценко Т.О., Будій О.С. Модифікація навчальних матеріалів для підвищення якості освіти учнів з аутизмом. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 85. Том 2. 2025. С. 66-72. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.12>.
56. Супрун Г., Бабич Н. Пошук ресурсів для педагогів і родин, які виховують дітей з особливим потребами, в умовах воєнного стану. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2022. 2 (90(I)). С. 8-20.
57. Супрун Г., Таран О., Куценко Т. Сміслові поле готовності здобувачів вищої освіти та фахівців-практиків до супроводу учнів з аутизмом. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2026. № 2. С. 149-154. doi: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2026.2.27>
58. Супрун Г., Шалабоніна С. Особливості готовності батьків і фахівців до впровадження методів «Натуралістичне втручання» та «Візуальна підтримка» для становлення соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2023. № 3 (59). С. 24-32.
59. Супрун Г., Шалабоніна С. Ресурси соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивного середовища. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2023. №17. С. 53-61.
60. Таран О. П. Теоретико-прикладні засади наративного аналізу українських літературних казок Бориса Грінченка. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Т. 2. №. 85. С. 198-205.
61. Таран О. П., Шрамко Т. В. Засоби образотворчого мистецтва як метод формування оптико-просторових уявлень у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. Том 2. с. 67-72.
62. Таран О.П. Теоретико-прикладні засади арт-супроводу родин, які виховують дітей з розладами аутистичного спектра, в умовах абілітаційних таборів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58. Том 1. С. 94-99.

63. Таран О.П., Лахно А.О. Мотиваційний компонент психологічної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до навчання дітей з аутизмом. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 105-112.
64. Таран О.П., Мельник В.М. Актуальні проблеми формування писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т.1. С. 115-119.
65. Таран О.П., Нізовська Ю.Ю. Теоретико-методичні аспекти дослідження полімодального сприймання у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: Зб. наукових праць. 2021. № 80. С. 140-144.
66. Таран О.П., Ольшевська В.Л. Прикладні аспекти діагностики невербальної комунікації у дитини молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Том 1. (65). С. 103-107.
67. Таран О.П., Саліонович М.О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 1(4). С. 144-153.
68. Таран О.П., Яковенко К.В. Актуальні питання збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення засобами АРТ-терапії. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Том 1 (64). С. 85-91.
69. Тичина К., Бабич Н., Кушнір Ю. Особливості організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими труднощами в системі освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2024. №3. С.144-161.
70. Тичина К., Бабич Н., Супрун Г., Хомик Т., Ярошевська А. Особливості формування фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами логоспівок. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 5. С. 51-56.
71. Тичина К., Бабич Н., Таран О., Папп І., Кононов Я. Прикладні аспекти застосування засобів цифрових технологій щодо формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу із мовленнєвими труднощами. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. №4. С. 184-193. doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.26>
72. Тичина К.О., Супрун Г.В., Хомик Т.В., Логвиненко С.О., Борисова Л.С. Особливості використання арт-терапевтичних технік під час корекційно-розвиткової допомоги дітям дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13729813>
73. Хомик Т., Супрун Г., Сабат Г. Емпіричне вивчення стану сформованості лексичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 113 (1). С. 177-195.
74. Хомик Т.В., Ільяна В.М. Стратегії подолання труднощів у писемній продукції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. №21. С. 42-57.

75. Шнит Н. Л., Мартинчук О. В. Особливості формування статевої освіченості у молоді з особливими освітніми потребами: польський досвід. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №8 (36). С. 1472-1482.

Публікації у зарубіжних наукових виданнях

1. Babych N., Suprun H., Pavluk R. Restoration of resources for teachers and students of borys grinchenko kyiv university during the first year of the war in Ukraine. *PNAP Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, 2023. Vol.61, № 6/2023. P. 14-21. DOI <https://doi.org/10.23856/6102>
2. Babych N., Tyshchenko L., Rozhkova L., Suprun H. Management processes and systems of internal quality assurance of education in pre-school education institutions during martial status. *Scientific Journal of Poloniyna Academ*, 2023. Vol 60, №5. PP. 24-38. DOI: <https://doi.org/10.23856/6002>
3. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N. Current Trends in the Training of Specialists in Special Education to Understand and Meet the Educational Needs of Pupils with SEN in the Context of Building the New Ukrainian School. *Progress in Education*. Vol. 72. 2022. USA, Nova Science Publishers. P. 33-64.

Тези

1. Babych N., Tychyna K. Diagnostics of the Parameters of the Syllaborhythmic Speech Structure in Pre-School Children with Complex Disorders. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N. Educatio Nova*. 2021. Вип. 6. С. 359-376.
2. Бабич Н.М., Сенедяк Т.С. Особливості логопедичного консультування родин дітей раннього віку із груп ризику. *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (17-18 листопада 2022 року, м. Кам'янець-Подільський, Україна)*. С. 211-215.
3. Бабич Н.М. Універсальний дизайн підручників як інструмент підтримки дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ,).* К.: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. (подано до друку)
4. Бабич Н.М., Гомон Я.О. Формування фонації музико-ритмічними засобами у соматично ослаблених дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конференції (25 листопада 2021 р., м. Запоріжжя)*. Запорізький національний ун-т. С. 60-62.
5. Бабич Н.М., Дирів В.М. Мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення як передумова готовності до школи. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: збірник наукових праць*. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 110-115.
6. Бабич Н.М., Дробович В.Д. Розвиток прикметникового словника у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-*

- практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ.). К.: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. (*подано до друку*)
7. Бабич Н.М., Ільченко С.Т. Діагностика прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей початкових класів з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ.). К.: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. (*подано до друку*)
 8. Бабич Н.М., Кий Т.І. Розвиток артикуляційно-моторного компоненту мовлення дитини молодшого шкільного віку в процесі читання. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: збірник наукових праць*. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 150-152.
 9. Бабич Н.М., Коробова А.О. Сутність поняття «нейрологопедичний супровід» у світлі сучасних наукових підходів. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ.). К.: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. (*подано до друку*)
 10. Бабич Н.М., Машковська Т.В. Особливості сформованості нейролінгвістичного компонента двомовності у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (17-18 листопада 2022 року, м. Кам'янець-Подільський, Україна). С. 164-168.
 11. Бабич Н.М., Медицька А.К. Нові напрями підготовки логопедів в умовах сучасного ринку праці. *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (17-18 листопада 2022 року, м. Кам'янець-Подільський, Україна). С. 12-17.
 12. Бабич Н.М., Пасько С.Р. Сучасні вимоги до міофункціонального профілю майбутнього логопеда. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конференції (25 листопада 2021 р., м. Запоріжжя). Запорізький національний ун-т. С. 30-31.
 13. Баранова В.І., Таран О.П. Актуальні питання психічної травми та її наслідків у військовослужбовців ЗСУ. *збірн. наук. праць Міжнародн. наук.-практич. інтернет конф. (16 травня 2025 року, м. Одеса)*. Одеса, 2025. 505 с. С 71-73.
 14. Белікова О., Таран О. Актуальні аспекти формування навичок читання у дітей з розладами аутистичного спектра. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали IX Міжнародної науково практичної конференції (22 листопада 2023 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 274-277.
 15. Бичко К.А., Таран О.П Роль екзогенних факторів у формуванні негативного дитячого досвіду. *Актуальні проблеми практичної психології* : збірн. наук. праць Міжнародн. наук.-практич. інтернет конф. (16 травня 2025 року, м. Одеса). Одеса, 2025. С 336-339.

16. Бородата Ж., Михайлюк М. О. Використання діджитал-технологій у професійній діяльності фахівців спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців*. 2023. (6). С. 43-50. (Науковий керівник: Таран О. П.)
17. Васильєва Г., Гончарова І. Актуальність міжпрофесійного співробітництва психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (22 листопада 2023 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. С. 53-56.
18. Васильєва Г., Фень М. Застосування технології спільного викладання в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах*: матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (Дрогобич, 25-26 квітня 2024 р.). Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка, 2024. С. 82-85.
19. Васильєва Г.І. Аналіз передумов підготовки та перепідготовки працівників освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти*: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Київ : Міленіум, 2021. С. 53-55.
20. Васильєва Г.І., Колибаба Т.О. Лінгводидактичні підходи до розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії*: зб. наук. праць з матеріалами VII Міжнар. наук. конф. (Черкаси, 26 вересня 2025 р.). ГО «Міжнародний центр наукових досліджень». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025 С. 155-157.
21. Васильєва Г.І., Сінько К.О. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами ігрових технологій. *Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій*: матеріали Міжнар. наук.-практ. онлайн-конференції, 8 жовтня 2024 р. С.7-9.
22. Васильєва Г.І., Чепак М. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами нейроігор. *Спеціальна та інклюзивна освіта в сучасному вимірі: досвід та інновації*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 23-24 жовтня 2025 р.
23. Велікова О.С., Таран О.П. Актуальні питання діагностики та реабілітації соматоформних розладів у дорослих в умовах війни. *Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 року). Одеса. 2024. С. 410-413.
24. Гаєр А.Ю., Васильєва Г.І. Використання ігрових засобів для формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
25. Горбатко Д.С., Васильєва Г.І. Формування артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами ігровими засобами.

- Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнар. наук-практ. конф. (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
26. Денисюк О., Таран О. Ресурси арттерапії в інклюзивному освітньому середовищі Олена, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. (подано до друку)*
 27. Дорош М.С., Васильєва Г.І. Особливості автоматизації свистячих звуків у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнар. наук-практ. конф. (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
 28. Іваненко Н., Таран О. Особливості сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. (подано до друку)*
 29. Кадирова Є.Р., Васильєва Г.І. Система роботи над байками на уроках літературного читання з учнями початкових класів з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнар. наук-практ. конф. (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
 30. Калюжна В., Таран О. Стан сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
 31. Князєва Т.А., Таран О.П. Особливості психосоматичних проявів у зовнішньо переміщених осіб. *Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (17 травня 2024 року). Одеса. 2024. С. 196-200.*
 32. Ковалевська М., Таран О. Розвиток когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом засобами ігрової діяльності. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
 33. Кожушна. І., Таран О. Теоретичні та прикладні аспекти подолання проблемної поведінки учнів молодших класів з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали IX Міжнародної науково практичної конференції (22 листопада 2023 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 80-83.*
 34. Козій Л., Таран О. Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та*

зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.

35. Лопатинська Н., Невечеря Н. «Особливості формування інтонаційної виразності мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією засобами логоспівок». *Current trends in scientific research development: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Бостон, США, 14-16.11.2024). С. 404-410.
36. Лопатинська Н.А. Ігуніна Ю.В. Статистичний аналіз та інтерпретація результатів формування монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 22 лист. 2023 р.). С. 19–21.
37. Лопатинська Н.А. Нейропрописи як засіб формування графомоторних навичок у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
38. Лопатинська Н.А. Технологія абілітації і реабілітації порушень мовлення дітей раннього віку у системі раннього втручання. *Baltic International Academy; International scientific conference «The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society» : conference proceedings*. 2022. Р. 357–360.
39. Лопатинська Н.А., Духнич Ю. Розвиток описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення у процесі ігрової діяльності. *The 8th International scientific and practical conference “Integration of scientific and modern ideas into practice”* (November 15-18, 2022) Stockholm, Sweden. International Science Group. 2022. Р. 545–549.
40. Лопатинська Н.А., Івченко К. Специфіка логопедичної роботи з дітьми-білінгвами з особливими освітніми потребами. *The 8th International scientific and practical conference “Integration of scientific and modern ideas into practice”* (November 15-18, 2022) Stockholm, Sweden. International Science Group. 2022. Р. 541–544.
41. Лопатинська Н.А., Касянчук І.Є. Telegram-канал як інструмент інформаційно-комп'ютерної підтримки логокорекційного процесу. *The 3rd International scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research”*. 23-25.11.2023 року Токіо, Японія. С. 336–342.
42. Лопатинська Н.А., Кашлакова К.П. Порівняльний аналіз діяльності логопеда в міждисциплінарному супроводі дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку: закордонний та вітчизняний досвід. *Proceedings of X International Scientific and Practical Conference*. X Міжнародна науково-практична конференція «EUROPEAN SCIENTIFIC CONGRESS». Madrid, Spain (29-31 October 2023). 2023. С. 322–327.
43. Лопатинська Н.А., Коваль С.В. Фонетико-фонематичні порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку як передумова виникнення дисграфії. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали V Всеукраїнської*

науково-практичної Інтернет-конференції: збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2023. С. 243–247.

44. Лопатинська Н.А., Овчаренко М.С., Бойчук К.Ю. Активізація комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами комунікативної системи PECS. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
45. Лопатинська Н.А., Овчаренко М.С., Онопрієнко Т. Стратегії подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
46. Лопатинська Н.А., Онопрієнко Т. Стратегія подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали VII Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції: зб. наукових праць. 2025. С. 73-76.*
47. Лопатинська Н.А., Фоменко В.С. Профілактика дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (м. Запоріжжя, Бердянський державний педагогічний університет, 23-24.10.2024). С. 349-352.
48. Лопатинська Н.А., Юрченко Г.П. Особливості корекції звуковимови у дітей молодшого шкільного віку з міофункціональними порушеннями. *The 8th International scientific and practical conference "Integration of scientific and modern ideas into practice"* (November 15-18, 2022) Stockholm, Sweden. International Science Group. 2022. P. 550–553.
49. Лопатинська Н.А., Іванова О.С. Особливості сформованості комунікативних навичок у молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Current challenges of science and education. Proceedings of II International Scientific and Practical Conference*. Berlin, Germany 16-18 October 2023. С. 189–196.
50. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N. Current Trends in the Training of Specialists in Special Education to Understand and Meet the Educational Needs of Pupils with SEN in the Context of Building the New Ukrainian School. *Progress in Education*. 2022. Vol. 72. USA, Nova Science Publishers. P. 33-64.
51. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N. Current Trends in the Training of Specialists in Special Education to Understand and Meet the Educational Needs of Pupils with SEN in the Context of Building the New Ukrainian School. *Progress in Education*. Vol. 72. 2022. USA, Nova Science Publishers. P. 33-64.
52. Мартинчук М.М., Васильєва Г.І. Полісенсорний підхід у розвитку дітей з особливими освітніми потребами: досвід застосування методики «Гарного старту». *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.

53. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В. Проблема підготовки фахівців зі спеціальної освіти до впровадження травма-інформованого підходу в умовах воєнних викликів. *Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри: Матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2025. С. 238-242.
54. Мартинчук О. Вплив війни на розвиок інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*: зб. наук. праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (3 квітня 2025 р., Житомир). Житомир, 2025. С. 423-424.
55. Мартинчук О., Бородата Ж. Гомон Я., Кордиш Ю. Аналіз міжнародного досвіду у контексті розроблення вітчизняного профілю вчителя спеціальної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни*: матеріали IX Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (25-26 жовтня 2023 р., Київ). Київ, 2023. С. 332-337.
56. Мартинчук О., Дуб'юк Н. Досвід Польщі щодо запровадження посади спеціального педагога у загальноосвітньому просторі на шляху забезпечення якості інклюзивного навчання. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи*: Тези за матеріалами 16 Міжнар. науково-практ. конференції (18-19 квітня 2024 р., Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2024. С. 148-150.
57. Мартинчук О., Зуб М. Особливості ігрової діяльності та засвоєння дієслівної лексики з теми «Професії» учнями 1 класу з порушеннями мовлення. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали VIII Міжнар. науково-практ. онлайн-конф. (23 листопада 2022 р., Суми). Суми, 2022. С. 196-201.
58. Мартинчук О.В. Актуальні проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти в умовах сучасних викликів. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнарод. науково-практ. конференції (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
59. Мартинчук О.В. Співвідношення інклюзивної та спеціальної педагогіки у сучасному науковому дискурсі. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (22-23 жовтня 2025 р., Бердянськ). Бердянськ, 2025.
60. Мартинчук О.В., Купченкова М.О. Метод спостереження як засіб педагогічного оцінювання розвитку дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнарод. науково-практ. конференції (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
61. Мартинчук О.В., Погорелова О.Ф. Адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами: досвід Польщі. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнарод. науково-практ. конференції (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
62. Мартинчук О.В., Салюк С.І. SMART-цілі як інструмент підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні*

- українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнарод. науково-практ. конференції (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
63. Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Проблема підготовки фахівців зі спеціальної освіти до впровадження травма-інформованого підходу в умовах воєнних викликів. *Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри: матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (23-24 жовтня 2025 р., Київ). Київ, 2025. С. 238-242.
 64. Мартинчук О.В., Сокол А.О. Засади ефективної взаємодії вихователя з командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнарод. науково-практ. конференції* (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025.
 65. Михальченко М., Таран О. Особливості сприймання та розуміння зверненого мовлення дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 66. Орехва Т.Ю., Васильєва Г.І. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з навчальними труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнар. наук-практ. конф.* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 67. Павлюк Р.О., Кушнар'єва В.О. (2025). *Особливості логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра*. Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики», 11 листопада 2025 р.
 68. Павлюк Р.О., Лазаренко М.В. (2025). *Розвиток комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами комунікативної системи PECS*. Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики», 11 листопада 2025 р.
 69. Павлюк Р.О., Тимченко І.І. (2025). *Особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи з мовленнєвими труднощами на уроках англійської мови*. VII Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція "Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти". Бердянський державний педагогічний університет, 22-23 жовтня 2025 р.
 70. Павлюк, Р.О., Повіренна, І.М. (2023) *Організація психолого-педагогічного супроводу молодших школярів в умовах навчання в закладах спеціальної освіти*. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: IX Міжнародна науково-практична конференція, 22 листопада 2023 року, м. Суми. С.422-424.
 71. Павлюк, Р.О., Ситник, М.С. (2023) *Формування соціальної компетентності молодших школярів з порушенням мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища*. XII Міжнародна науково-практична конференція «Innovations and prospects in modern science», 20-22.11.2023 року у м. Стокгольм, Швеція. С.465-469.

72. Панченко Н.В., Таран О. П. Роль психотерапії у відновленні психічного та емоційного здоров'я жінок, які переживають аб'юзивні стосунки. *Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 року). Одеса. 2024. С. 214-217.
73. Пахомова Н.Г., Павлюк Р.О. (2025). *Зміст підготовки фахівців-реабілітологів на сучасному етапі розвитку освіти України*. Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики», 11 листопада 2025 р.
74. Пуленко О.В., Таран О.П. Актуальні питання сутності тривожного розладу особистості в складних життєвих обставинах: симптоматика та підходи до реабілітації. *Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 року). Одеса. 2024. С. 413-416.
75. Радченко Н., Таран О. Стан сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
76. Самоткан, В. Таран О. Стан сформованості мотиваційної готовності до логопедичних занять у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
77. Скрипник Т. В. Діденко М. Є Формування соціальної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з аутизмом засобами музичної терапії. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
78. Скрипник Т. В., Іроні С. Г., Використання засобу «Класний чарівник» для розвитку командних якостей дітей з аутизмом та їхніх однолітків. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
79. Скрипник Т. В., Лопатинська Н. А., Кострицька Т. Д., Василевська А. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція Айрес» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 13. С. 152-160.
80. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В. Інноваційність практико-орієнтованого навчання майбутніх фахівців спеціальної освіти для роботи з особами з аутизмом. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 14. С. 68-75.
81. Скрипник Т., Ганевіч С.М., Засеркова Н. Планування змісту психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з опорою на SMART-цілі. *Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної*

освіти в сучасних умовах: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дрогобич, 25-26 квітня 2024 р.). С.109-114.

82. Соболева А.А., Васильєва Г.І. Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнар. наук-практ. конф. (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
83. Соколенко Ю., Таран О. Розвиток мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами шумових музичних інструментів. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.*
84. Супрун Г. В. Проблема професійної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з аутизмом. *Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу» (19-20 жовтня 2022 р., м. Київ). Київ, 2022. С. 281-284.*
85. Супрун Г. В. Ресурси взаємної особистісної трансформації викладачів та майбутніх фахівців у сфері супроводу осіб з аутизмом. *Інноваційна освіта: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (15 травня 2024 р. м. Київ). Київ, 2024. С. 454-462.*
86. Супрун Г. В. Ресурси та ризики індивідуалізованого підходу під час інклюзивного навчання учнів з аутизмом. *Актуальні питання освітньо-психологічної реабілітації та педагогічної корекції осіб з розладами аутистичного спектра : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (3-4 квітня 2024 р., Київ). Київ, 2024. С. 167-169.*
87. Супрун Г. В., Боровець А. С. Можливості гри-драматизація як засобу формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Modern research in world science». (28-30 листопада 2022р., м. Львів). Львів, 2022. С. 949-955.*
88. Супрун Г. В., Гринцевич Є. І. Збагачення експресивної лексики дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом художньої літератури. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Modern research in world science». (28-30 листопада 2022р., м. Львів). Львів, 2022. С. 956-962.*
89. Супрун Г. В., Лебедева Г. М. Шляхи формування соціально-комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Modern research in world science». (28-30 листопада 2022р., м. Львів). Львів, 2022. С. 963-968.*
90. Супрун Г. В., Сантай О. П. Особливості становлення соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Modern research in world science». (28-30 листопада 2022р., м. Львів). Львів, 2022. С. 969-974.*
91. Супрун Г., Беззуба А. Сучасні технології формування навички переказу тексту в учнів середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні*

- практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
92. Супрун Г., Драник Н. Особливості саморегуляції дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 93. Супрун Г., Заяц Д. Формування слухового гнозису у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами логоритміки. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 94. Супрун Г., Красненко О. Особливості формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 95. Супрун Г., Літченко І. Ресурси командного супроводу щодо формування здатності до соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 96. Супрун Г., Селезень А., Особливості сформованості слухо-мовленнєвої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 97. Супрун Г., Сіра В. Особливості комунікативної складової у структурі комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: тези за матеріалами IX Міжнародної науково практичної конференції*. (22 листопада 2023 р., м. Суми). Суми, 2023. С. 335-339.
 98. Супрун Г., Шаповал Л. Впровадження методів із науково доведеною ефективністю задля становлення здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 99. Таран О. П., Єрьоменко К. В. Дослідження сформованості рухової сфери у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Study of the formation of the motor sphere in children with general speech development*. 2022 (88). С. 151-154.
 100. Таран О. Прикладні концепції застосування артзасобів у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
 101. Таран О., Блажко А. Особливості організації логопедичного супроводу дітей дошкільного віку в кризових умовах. *Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій : матеріали*

- Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (08 жовтня 2024 року). Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024. С. 123-124.
102. Таран О., Панченко Н. Впровадження методу символдрами у супровід клієнтів з панічними атаками. *Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій* : матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (08 жовтня 2024 року). Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024. С. 124-126.
 103. Тичина К. О., Бабич Н. М., Кушнір Ю. С. Зміст поняття «логопедична допомога» в контексті українського та зарубіжного досвіду. *Modern problems of humanity and scientific ways of solving them. Proceedings of the 34th International Scientific and Practical Conference. Bergen, Norway 27-30 August 2024*. С. 118-120.
 104. Тичина К. О., Бабич Н. М., Кушнір Ю. С. Зміст поняття «логопедична допомога» в контексті українського та зарубіжного досвіду. *Modern problems of humanity and scientific ways of solving them. Proceedings of the 34th International Scientific and Practical Conference. 27-30 August, Bergen, Norway. 2024*. С. 118-120.
 105. Тичина К.О., Бабич Н.М. Міжособистісні стосунки у сім'ях, що виховують дітей із мовленнєвими труднощами, під час кризових подій і військового конфлікту. *Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій*: матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (08 жовтня 2024 р., м. Київ). С. 133-135.
 106. Тичина К.О., Бабич Н.М. Міжособистісні стосунки у сім'ях, що виховують дітей із мовленнєвими труднощами, під час кризових подій і військового конфлікту. *Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій*: Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. 2024. С. 133-135.
 107. Тичина К.О., Бабич Н.М., Вовк Т.В. (2024) Труднощі оволодіння графомоторними навичками у дітей молодшого шкільного віку з оптичною дисграфією. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 6-7 листопада 2024 р.). 2024. С.172-176.
 108. Тичина К.О., Бабич Н.М., Вовк Т.В. Труднощі оволодіння графомоторними навичками у дітей молодшого шкільного віку з оптичною дисграфією. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (6-7 листопада, м. Київ, 2024 р.). Київ, 2024. С.172-176.
 109. Тичина К.О., Кошман Д.А. Формування кінестетичного праксису у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*. 2020. С. 73-77.
 110. Тичина К.О., Кошман Д.А. Формування кінестетичного праксису у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами тістопластики. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2021. С. 72-74.

111. Тичина К.О., Логвиненко С.О., Ярошевська А.О. Теоретичні аспекти вивчення фонаційного дихання у дітей дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. *Українська логопедія в епоху змін: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (6 березня 2025 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2025. С.153-157.
112. Тичина К.О., Овчаренко М.С., Галенко В.М. (2025). Скринінг артикуляційної моторики як інструмент первинної діагностики порушень звуковимови. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
113. Тичина К.О., Овчаренко М.С., Ярошевська А.О. Діагностична процедура обстеження фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
114. Тичина К.О., Папп І.І., Пінчук В.Ю. Особливості формування та реалізації вимови приголосних звуків у дітей із дитячою апраксією мовлення. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
115. Троць А. О., Мартинчук О. В. Особливості використання ІКТ-технологій для формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Діджиталізація науки як виклик сьогодення: матеріали V Міжнародної студентської наукової конференції* (8 грудня 2023, м. Суми). Суми, 2023. С. 322-324.
116. Устюк Р. Таран О. Особливості сформованості артикуляційного праксису у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
117. Хомик Т. В. Шляхи подолання фонологічних труднощів у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : *XIV Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи»* (15-16 квіт. 2021 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський. 2021. С. 161-163.
118. Хомик Т. В., Божко М. В. Інсценізація казки як засіб розвитку діалогічного мовлення у дітей з особливими освітніми потребами : *XXV Міжнародна науково-практична конференція «Theoretical foundations of scientists and modern opinions regarding the implementation of modern trends»*. (27-30 черв. 2023 р., м. Сан-Франциско, США). Сан-Франциско, 2023. С. 296-299.
119. Хомик Т. В., Вішковська О. Є. Особливості проявів дисграфій в учнів 3-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів : *VIII Міжнародна науково-практична конференція «Modernization of innovative development of professional education»*. (22-25 жовт. 2023 р., м. Амстердам, Нідерланди). Амстердам, 2023. С. 215-218.
120. Хомик Т. В., Войцехівська Д. О. Особливості використання ІКТ-технологій у корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з порушеннями мовлення в процесі формування навички читання : *IX Міжнародна науково-*

практична конференція «*Study of world opinion regarding the development of science*» (22-25 лист. 2022 р., м. Прага, Чехія). Прага, 2022. С. 382-386.

121. Хомик Т. В., Грабко М. Особливості соціально-педагогічної адаптації молодших школярів з порушеннями мовлення до освітнього середовища. *Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Соціально психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій»*. (08 жовт. 2024 р., м. Київ, Україна). Київ, 2024. С. 89-90
122. Хомик Т. В., Гребінь Б. В. Стан сформованості діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку : *III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти»* (9 лист. 2023 р., м. Кам'янець-Подільськ, Україна). Кам'янець-Подільськ, 2023. С. 312-314.
123. Хомик Т. В., Кальченко К. В. Сучасні підходи щодо профілактики порушень письма у молодших школярів з порушеннями мовлення : *X Міжнародна науково-практична конференція «Analysis of modern ways of development of science and scientific discussions»*. (29 лист.-02 груд. 2022 р., м. Більбао, Іспанія). Більбао, 2022. С. 396-3991.
124. Хомик Т. В., Логвиненко С. О., Гавриленко І. Графомоторні навички у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами: характеристика та рівень сформованості. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Українська логопедія в епоху змін»*, (06 бер. 2025 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна). Кам'янець-Подільський, 2025. С. 166-171.
125. Хомик Т. В., Логвиненко С. О., Кушнірчук А. П. Особливості сформованості навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
126. Хомик Т. В., Михайлюк М. В. Дослідження пам'яті в учнів молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення в сучасних реаліях : *IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни»*. (25-26 жовт. 2023 р., м. Київ, Україна). Київ, 2023. С. 518-523.
127. Хомик Т. В., Радченко І. О. Теоретичні аспекти особливостей логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища : *Сучасна логопедія: Інноваційні технології*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. (16-17 жовт. 2024 р., м. Миколаїв, Україна). Миколаїв, 2024. С. 232-236.
128. Хомик Т. В., Тичина К. О., Логвиненко С. О. Напрями обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
129. Хомик Т. В., Тичина К. О., Селюк М. Номінативний словник іменників у дітей молодшого дошкільного віку: особливості сформованості при

мовленнєвих труднощах. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами*: зб. наук. пр. 2024. С. 191-195.

130. Хомик Т. В., Трусевич І. А. Особливості розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*: зб. наук. пр. (01 лист. 2023 р., м. Харків, Україна). Харків, 2023. С. 293-296.
131. Хомик Т. В., Шерепенко Ю. В. Особливості сформованості словесно-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
132. Хомик Т.В., Тичина К.О., Логвиненко С.О. Напрями обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
133. Хомик Т.В., Тичина К.О., Селюк М.М. Номінативний словник іменників у дітей молодшого дошкільного віку: особливості сформованості при мовленнєвих труднощах. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (6-7 листопада 2024 р., м. Київ). Київ, 2024. С.191-195.
134. Чеботарьова Ю., Таран О. Актуальні питання організації логопедичного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали IX Міжнародної науково практичної конференції (22 листопада 2023 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. С. 43-47.
135. Шалабоніна С., Супрун Г. Модель соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи з науково доведеною ефективністю. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: тези за матеріалами IX Міжнародної науково практичної конференції. (22 листопада 2023 р., м. Суми). Суми, 2023. С. 347-351.
136. Шелудько О, Таран О. Актуальні проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку з аутизмом. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025.
137. Шнит Н., Мартинчук О. Актуальні проблеми формування статевої освіченості молоді з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах*: збірник матеріалів II Всеукр. науково-практ. конференції (25-26 квітня 2024 р., Дрогобич). Дрогобич, 2024. С. 115-119.
138. Шнит Н.Л., Васильєва Г.І. Освітня безбар'єрність – фундамент для самостійного життя та рівних можливостей для всіх. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 11 листопада 2025 р.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами

Шановний/а колего!

Дякуємо Вам за Вашу віддану працю, професіоналізм та підтримку дітей з особливими освітніми потребами! Ваша діяльність відіграє надзвичайно важливу роль у створенні інклюзивного та комфортного освітнього середовища.

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, заповнивши анонімну анкету, яка допоможе нам краще зрозуміти Ваш досвід, виклики та потреби у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Ми прагнемо розробити ефективні методичні та практичні ресурси, які стануть корисними у Вашій професійній діяльності.

Ваші відповіді залишаться повністю конфіденційними, а отримані результати будуть використані виключно в узагальненій формі для покращення підтримки освітян.

Будемо вдячні, якщо Ви знайдете 10 хвилин свого часу для заповнення анкети. Ваші думки та досвід є надзвичайно цінними для нас!

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

БЛОК І

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій думці та/або діям, натиснувши на відповідну позначку.

1. **Я вмію налагоджувати ефективну комунікацію з учнями з особливими освітніми потребами та встановлювати довірливі відносини з ними.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

2. **Я здатний/на використовувати різноманітні методи та прийоми для налагодження комунікації з учнями, які мають різні індивідуальні особливості (альтернативні методи комунікації, візуальні підказки, технічні засоби).** *

Виберіть лише один варіант.

☐ повністю не згоден/на

☐ частково не згоден/на

☐ важко сказати

☐ частково згоден/на

☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

3. **3. Я знаю, які види допоміжних засобів можна використовувати в інклюзивній освіті та навчанні (візуалізацію, полісенсорне навчання, цифрові технології та ін.)** *

Виберіть лише один варіант.

☐ повністю не згоден/на

☐ частково не згоден/на

☐ важко сказати

☐ частково згоден/на

☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

4. **Я здатний/на інтегрувати цінності інклюзивної освіти на уроках (питання різноманітності, толерантності та ін.)** *

Виберіть лише один варіант.

☐ повністю не згоден/на

☐ частково не згоден/на

☐ важко сказати

- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

БЛОК II

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій думці та/або діям, натиснувши на відповідну позначку.

5. **Я вмію підвищувати мотивацію учнів з ООП до навчальної діяльності. ***

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

6. **Я вмію визначати та узгоджувати разом з асистентом вчителя* функції та ролі, які ми будемо виконувати на уроках (технологія спільного викладання).**

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

7. **Я вмію створювати шанобливе та психологічно безпечне (недискримінаційне) середовище у своєму класі.**

*

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

8. **Я вмію створювати умови для соціально-емоційного розвитку учнів** *
(атмосфера цікавості один до одного, взаємопідтримка, почуття причетності до колективу; вміння керувати емоціями).

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

9. **Що б Ви хотіли прокоментувати? Що Вам легко робити, у чому найбільші труднощі?**

10. **Я залучаю батьків до участі в освітньому процесі (прийняття рішень щодо навчання, виховання розвитку учнів освіти з ООП).** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

11. **11. Я вмію працювати в команді для розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку учня з ООП.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

12. **Я співпрацюю з іншими вчителями, визначаючи разом з ними необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей учнів.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

БЛОК III

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій думці та/або діям, натиснувши на відповідну позначку.

13. Я застосовую технологію універсального дизайну у навчанні (різні засоби залучення учнів через врахування їхніх інтересів, здібностей, стилів і темпу навчання; різні форми подання навчального матеріалу і демонстрації результатів навчання). *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

14. Я компетентний/на у використанні методів диференційованого * викладання для забезпечення індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

15. Що б Ви хотіли прокоментувати? Що Вам легко робити, у чому найбільші труднощі?

16. **Я вмію підтримувати прагнення учнів з ООП до саморозвитку, розкриваю їхні здібності і пізнавальні можливості.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

БЛОК IV

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій думці та/або діям, натиснувши на відповідну позначку.

17. **Я вмію формулювати для учнів з ООП чіткі й конкретні цілі, зрозумілі кожному члену команди супроводу.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

18. **Я вмію формулювати для учнів з ООП актуальні (пріоритетні) цілі, що охоплюють різні сфери їхнього розвитку (пізнавальну, комунікативну, соціально-емоційну та ін.).** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

19. **Я вмію формулювати для учнів з ООП вимірювальні цілі, що дають змогу відслідковувати динаміку їхнього розвитку.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

20. **Я здатний/на формулювати цілі для учня з ООП спільно з іншими фахівцями, батьками та самим учнем.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

21. **Я вмію здійснювати необхідні предметно-просторові трансформації, продумуючи дизайн оформлення класу й різних** *

осередків (творчості, дослідження, гри), щоб освітній простір ставав яскравим, привабливим й розвивальним для всіх учасників освітнього процесу.

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

22. **Я вмію виявляти гнучкість, адаптуючи умови проведення* оцінювання з урахуванням особливих освітніх потреб учня (зміна часу на виконання завдань та методів тестування, адаптація завдань тощо).**

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

23. **Я вмію складати індивідуальні / модифіковані критерії оцінювання та оцінювати результати навчання здобувачів освіти з ООП за модифікованими програмами навчального предмета (4, 5 рівні підтримки).** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

24. **Я застосовую різні форми оцінювання результатів навчання учнів з ООП (формувальне оцінювання, портфоліо учня, педагогічне спостереження тощо).** *

Виберіть лише один варіант.

☐ повністю не згоден/на

☐ частково не згоден/на

☐ важко сказати

☐ частково згоден/на

☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

БЛОК V

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій думці та/або діям, натиснувши на відповідну позначку.

25. **Я знаю потреби особистого професійного розвитку і відповідно до них вмію планувати власний професійний розвиток.** *

Виберіть лише один варіант.

☐ повністю не згоден/на

☐ частково не згоден/на

☐ важко сказати

☐ частково згоден/на

☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

26. **Я вмію здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності.** *

Виберіть лише один варіант.

- ☐ повністю не згоден/на
- ☐ частково не згоден/на
- ☐ важко сказати
- ☐ частково згоден/на
- ☐ повністю згоден/на
- ☐ не знаю/не маю навичок

27. **Що, на Вашу думку, найбільше сприяє якості інклюзивного навчання? ***

Проранжуйте кожен параметр від найбільш значущого (5 б.) до найменш значущого (1 б.).

У кожному рядку виберіть лише один варіант.

	5	4	3	2	1
інклюзивна компетентність вчителя	☐	☐	☐	☐	☐
матеріально- технічне забезпечення інклюзивного навчання	☐	☐	☐	☐	☐
навчально- методичне та дидактичне забезпечення інклюзивного навчання	☐	☐	☐	☐	☐
командна робота з педагогами, фахівцями та батьками	☐	☐	☐	☐	☐

координаційна підтримка
інклюзивного

навчання на
рівні

☐☐☐☐☐

адміністрації
закладу освіти

БЛОК VI

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій думці та/або діям, натиснувши на відповідну позначку.

28. **Я отримую підтримку від усього персоналу школи для реалізації інклюзивного навчання на засадах партнерства.**

*

Виберіть лише один варіант.

☐

повністю не згоден/на

☐

частково не згоден/на

☐

важко сказати

☐

частково згоден/на

☐

повністю згоден/на

☐

не знаю/не маю навичок

29. **Я взаємодію з фахівцями за межами закладу освіти, які надають освітні (у т.ч. корекційно-розвиткові) послуги учню з ООП.**

*

Виберіть лише один варіант.

☐

повністю не згоден/на

☐

частково не згоден/на

☐

важко сказати

☐

частково згоден/на

☐

повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

30. **Я вважаю, що напрацьовані мною інклюзивні технології (універсальний дизайн у навчанні, спільне викладання, класний менеджмент та ін.) сприяють покращенню освітнього процесу для всіх учнів у класі.** *

Виберіть лише один варіант.

☐ повністю не згоден/на

☐ частково не згоден/на

☐ важко сказати

☐ частково згоден/на

☐ повністю згоден/на

☐ не знаю/не маю навичок

31. **Що б Ви хотіли прокоментувати? Що Вам легко робити, у чому найбільші труднощі?**

Загальна інформація

32. **Ваша посада:** *

Виберіть лише один варіант.

☐ вчитель початкових класів

☐ вчитель-предметник асистент

☐ вчителя

☐ Інше: _____

33. **Стаж роботи в освіті:** *

34. **Ваша стать:** *

Виберіть лише один варіант.

☐ чоловіча

☐ жіноча

35. **Регіон в якому працюєте (вказіть тільки область):** *

*Щиро дякуємо Вам за участь у дослідженні та заповненні анкети!
Ваші відповіді допоможуть нам краще зрозуміти потреби освітян і
створити корисні ресурси для підтримки роботи з учнями з
особливими освітніми потребами. Ми дуже цінуємо Ваш час, досвід
і внесок у розвиток інклюзивної освіти!*

