

Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

**ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП
В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС**

Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час / – К., 2025. –194 с.

*Рекомендовано Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України
(протокол № 10. від 27 листопада 2025 року)*

Матеріали посібника становлять практичну цінність для проектування програм підготовки педагогічних кадрів на рівні вищої та додаткової професійної освіти, можуть бути використані керівниками закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти всіх рівнів у процесі створення системи підвищення кваліфікації, підготовки і перепідготовки педагогічних працівників щодо роботи у сфері інклюзивного навчання та моніторингу її ефективності. Також вони є актуальними для педагогічної спільноти, зокрема, студентів закладів вищої освіти, що здобувають педагогічний фах у даному напрямі, а також науковців з метою оцінювання готовності відповідних груп фахівців та майбутніх фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час.

Автори:

Квітка Н.О., кандидат педагогічних наук, старший дослідник відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка;

Лапін А.В., кандидат педагогічних наук, старший дослідник відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка;

ISBN 978-617-8531-70-6

© Інститут спеціальної педагогіки і психології
ім. Миколи Ярмаченка, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Особливості роботи педагогічних працівників в інклюзивному освітньому середовищі	6
1.1. Поступ інклюзії в Україні	9
1.2. Фахові компетентності педагогічних працівників	19
1.3. Правове забезпечення діяльності інклюзивних груп в ЗДО	25
1.4. Правове забезпечення інклюзивного середовища в ЗЗСО	46
РОЗДІЛ 2. Готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП	
2.1. Феномен готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП	62
2.2. Компоненти готовності педагогічних працівників	82
2.2.1. Мотиваційний компонент	107
2.2.2. Освітній компонент	113
2.2.3. Психологічний компонент	121
2.2.4. Творчий компонент	129
2.2.5. Практичний компонент	136
РОЗДІЛ 3. Реалії формування готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час	
3.1. Вивчення стану готовності педагогічних працівників	143
3.2. Методика формування готовності	161
Глосарій	180
Список літературних джерел	184

Ключові слова: діти з ООП, інклюзивне навчання, готовність педагога, готовність педагогічного працівника, універсальна готовність, компоненти готовності, структура готовності, інклюзивне навчання, мотиваційна готовність, освітня готовність, творча готовність, психологічна готовність, діяльнісна готовність, професійна готовність.

ПЕРЕДМОВА

Умови, в яких відбувається сучасний освітній процес в Україні є досить складними, а інколи непередбачуваними. Особливе навантаження дістається педагогічним працівникам, від діяльності яких залежить не лише психофізичний розвиток здобувачів освіти, а й успішність опанування ними компетенцій визначених державним освітнім стандартом. Навіть саме життя в умовах війни виснажливо впливає на кожного учасника освітнього процесу, проте мотиваційна, освітня, діяльнісна, творча та психологічна готовність педагогічних працівників яка формується та розвивається починаючи зі вступу у вищий навчальний заклад є базою до успішної діяльності в освітній сфері попри складнощі, що виникають під час професійної діяльності.

Освітня система України розвивається еволюційним шляхом, паралельно з процесами вдосконалення нормативно-правової бази, оцінки можливостей загальноосвітніх закладів, установ та організацій щодо створення умов для запровадження інклюзії, об'єктивної оцінки потреб в закладах освіти які реалізують моделі інклюзії, підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у галузі інклюзивного навчання, удосконаленню методичних розробок у цій сфері, розвитку цінностей толерантності та готовності батьків та їх дітей до освітнього процесу в умовах інклюзії.

З огляду на це, прийняттю Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року передувала тривала низка реформ щодо просування інклюзивного навчання та деінституціалізації. Отже, незважаючи на всі труднощі, які спричиняють сучасні реалії, розвиток та модернізація системи інклюзивного навчання триває разом із визначенням нових пріоритетів та завдань для подальшої розбудови системи освіти. Одним з яких є формування готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності в умовах війни та повоєнного часу з дітьми з ООП.

РОЗДІЛ 1. Особливості роботи педагогічних працівників в інклюзивному освітньому середовищі

Процеси глобалізації, політичні потрясіння, воєнні дії, масштабні та кардинальні зміни структури і характеру світового економічного розвитку призводять до зміни соціального та особистісного життя та розвитку кожної людини, що створює запит на перегляд та модернізацію всіх сфер суспільного життя, і в першу чергу національної системи освіти як фундаментальної основи майбутнього інноваційного суспільства. Цей процес приречений відбуватися в умовах безперервного протиріччя між традиційними поглядами та устроєм і сучасними (не завжди зрозумілими) віяннями, перспективними та найближчими завданнями, конкуренцією та рівністю можливостей, необмеженим розширенням знань та обмеженими можливостями людини засвоювати їх. Тому на наш погляд, саме освіта покликана стати тим фактором, що зможе стабілізувати його та виявитися підґрунтям соціально-економічного, духовного розвитку та благополуччя суспільства і кожної людини в ньому.

Одним з локомотивів вирішенню означених протиріч у сучасному світовому устрої може стати запровадження інклюзивного навчання, що на сьогодні є одним із пріоритетних напрямків сучасної державної політики у галузі освіти в Україні та у більшості світових держав і покликана забезпечити право на можливість отримання освіти, і як наслідок гідного подальшого життя, кожною дитиною.

Інклюзивне навчання, яке інтенсивно поширюється у практиці сучасної системи освіти, ставить перед нею багато складних питань та нових завдань. Зарубіжна практика інклюзії в освіті має значно більший досвід і законодавче закріплення, тоді як вітчизняний досвід змушений долати у своєму розвитку та становленні непрості виклики сьогодення. В ідеалі інклюзивне навчання – це відповідний рівень розвитку системи освіти, який

передбачає доступність освіти для будь-якого здобувача освіти, в тому числі й з особливими освітніми потребами.

Концептуально процес впровадження інклюзії торкається глибоких, фундаментальних аспектів функціонування закладу освіти. Адже створюється соціальне, моральне, матеріальне та педагогічне середовище, що адаптоване до освітніх потреб будь-якого здобувача освіти, а це можливо забезпечити лише за умови тісної співпраці з батьками у межах командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

За визначенням (в ідеалі) в інклюзивному освітньому середовищі мають працювати педагогічні працівники які готові змінюватися разом зі здобувачем освіти і заради будь-якого здобувача освіти. Для дітей з особливими освітніми потребами перебування в умовах інклюзії означає, що розмаїттю їх потреб має відповідати освітнє середовище яке для них є найменш обмежувальним та найбільш пристосованим.

В цілому реалізація інклюзивного підходу на рівні закладу освіти означає, що усі здобувачі освіти мають бути включені до освітнього та соціального життя обраного закладу освіти. А заклад освіти має побудувати систему, яка б задовольняла потреби кожного, адже в інклюзивному закладі освіти всі здобувачі освіти, а не лише здобувачі освіти з особливими освітніми потребами забезпечуються підтримкою, яка дозволяє їм бути успішними, відчувати безпеку та доречність перебування в ньому. Інклюзивне навчальне середовище саме по собі та за вказівкою зверху організувати неможливо, бо воно створюється копіткою роботою пов'язаною зі змінами на ціннісному та моральному рівнях.

Проблеми його організації у загальноосвітньому закладі пов'язані насамперед із тим, що як соціальний інститут (судячи з назви) він орієнтований на здобувачів освіти здатних рухатися у темпі, передбаченому типовою програмою, тобто для тих кому достатніми є типові методи педагогічної роботи. Отже, з одного боку, загальна освіта з її консервативною концепцією у вигляді порівняно однорідних за успішністю

навчальних класів (груп), з мотивацією до організації освітнього процесу з урахуванням нормативного оцінювання і міжособистісного порівняння, створює насправді значні труднощі реалізації ідеї інклюзивного навчання. А з іншого боку, нові державні освітні стандарти встановлюють вимоги до досягнень здобувачів освіти, що включають готовність слухати співрозмовника і вести діалог; готовність визнавати можливість існування різних точок зору та права кожного мати свою; викладати свою думку та аргументувати свою точку зору та оцінку подій.

Таким чином, первинним та найважливішим ступенем підготовки системи освіти до реалізації процесу запровадження інклюзії є етап психологічних та ціннісних змін її фахівців та рівня їх професійних компетентностей.

1.1. Поступ інклюзії в Україні

З початку XXI століття в Україні як і загалом у світі відмічається зростання темпів переходу від сегрегативної системи освіти здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (далі з ООП) до інклюзивної. Зокрема в Україні, лише за останні п'ять років кількість дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) збільшилася майже у 2,5 рази. За оперативними статистичними даними станом на 01.12.2023 у закладах дошкільної освіти (далі ЗДО) із 4655 здобувачів освіти у 2019 році в до 11285 здобувачів освіти у 2024 році та більш як удвічі – з 18643 здобувачів освіти з ООП в ЗЗСО у 2019 році до 40354 здобувачів освіти у 2024 році.

Отже, на сьогодні за даними Міністерства освіти і науки України існує: 6158 інклюзивних груп ЗДО, в яких отримують освітні послуги 11285 дітей з ООП; 9321 інклюзивних класів у ЗЗСО, в яких отримують освітні послуги 40354 здобувача освіти з ООП; 807 спеціальних класів у ЗЗСО, в яких отримують освітні послуги 7044 здобувача освіти з ООП.

В умовах воєнного стану, зміни місця проживання та швидких темпів переходу цієї категорії дітей до інклюзивного навчання, залишаються досить обмежені можливості для критичної оцінки його якості та причин, що перешкоджають цим процесам. Саме тому в Україні значна увага приділяється оптимізації та підвищенню ефективності освіти дітей з ООП як на державному, так і громадському рівнях.

Оцінка сучасних реалій дає можливість спрогнозувати, що в майбутньому переважна більшість таких дітей, як і викладачів, навчатиметься і працюватиме у загальноосвітніх закладах інших регіонів країни. Це висуває перед педагогічними працівниками закладів освіти низку завдань, адже більшість з них опиняться у новому для себе інклюзивному середовищі, зіштовхнуться з новими дітьми та викликами пов'язаними з цим. Для вирішення яких вони мають отримати нові професійні знання та

опанувати відповідні навички. Саме тому держава визнала підготовку педагогічних працівників, здатних надавати освітні послуги в інклюзивному середовищі в умовах воєнного стану як пріоритетну та стратегічно важливу мету.

Підтвердженням цього є відповідні закони та постанови, що впроваджують певні зміни до організації інклюзивного навчання у ЗДО та ЗЗСО. За новими правовими нормами (Постанова КМУ від 26.04.2022 № 483) у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) заклад освіти не може відмовити в організації інклюзивного навчання дитині з ООП та створенні інклюзивного класу чи групи. Для здобувачів освіти, які навчаються в різних інклюзивних класах/групах одного або різних років навчання з урахуванням індивідуальних програм розвитку, можуть формуватися та функціонувати тимчасові інклюзивні міжкласні групи (кількість здобувачів не має перевищувати дванадцяти осіб).

Водночас, на період воєнного стану, крім інституційної (очної (денної)) форми здобуття освіти, у ЗЗСО можна застосовувати дистанційно-очну (змішану) форму навчання. Окрім цього, визначено низку заходів щодо стимулювання діяльності педагогічних працівників у системі інклюзивного навчання, а саме: підвищення їх суспільного та професійного статусу, збільшення зарплати, покращення умов праці тощо. Для залучення кваліфікованих молодих фахівців до викладання в умовах інклюзивного середовища уряд на різних рівнях може вживати таких заходів, як запровадження безкоштовної освіти, скорочення плати за навчання, освітні кредити тощо.

Інклюзивне навчання надзвичайно важливе для всіх учасників освітнього процесу: у здорових дітей формується толерантне ставлення до фізичних і психічних недоліків інших однолітків, почуття взаємодопомоги та прагнення до співпраці, а у дітей з особливими освітніми потребами відбувається позитивна інтеграція, що, у свою чергу, призводить до більш

повної реалізації потенціалу розвитку та навчання таких дітей. При цьому не варто забувати і про економічні перспективи інклюзивного навчання, що веде в кінцевому підсумку до формування з дитини особливими освітніми потребами конкурентоспроможного затребуваного працівника, який самостійно вирішує проблеми свого матеріального забезпечення і не залежить від державної допомоги у вигляді пенсій та пільг.

У такому випадку неодмінною умовою ефективності інклюзивного навчання постає здатність і готовність педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності із здобувачами освіти з ООП. Навчання та перепідготовка педагогічних працівників мають здійснювати педагоги, які мають відповідний фах та озброєні відповідними технологіями. Відповідність педагога покладеним на нього професійним обов'язкам має контролюватися та видозмінюватися на основі постійного моніторингу.

Потрібно зазначити, що сучасні процеси з підготовки та перепідготовки педагогічних працівників системи інклюзивного навчання, через події та процеси, що відбуваються в країні, не демонструють досягнення очікуваних результатів. Даються взнаки і недостатньо чітка організація підготовки фахівців даної сфери, і відсутність широкої підтримки як у сім'ях, що мають дітей з ООП, так і в суспільстві в цілому. Соціальний статус цієї групи педагогів, як і раніше, залишається невисоким, як і їх фінансове становище іноді в умовах зміни місця проживання. У результаті значна кількість кваліфікованих педагогічних працівників залишає цю сферу діяльності.

Як показує аналіз ситуації, що склалася, багато соціальних програм, що реалізуються, часто характеризуються підвищеними витратами, що складно узгоджується з невеликою кількістю потенційних споживачів послуг – представників соціально уразливих категорій. На жаль, нині відсутні єдині бази даних які були б доступні усім зацікавленим особам (вчителі, науковці, соціальні працівники та інші (крім співробітників ІРЦ)) про потреби дітей з особливими освітніми потребами. Той облік, який

ведеться, не відображає реальної ситуації, не існує системного і цілеспрямованого моніторингу та оцінки ефективності соціальних та інших програм, спрямованих на розвиток механізмів інклюзивного навчання та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами

На сьогодні виправдання бездіяльності з посиланням на високу економічну витратність виглядають безглуздими, оскільки провідні європейські вчені, у тому числі й економісти, довели високу економічну ефективність інклюзивного навчання за умови оптимізації системи освіти з урахуванням потреб територіальних громад.

Інклюзивне навчання не може розвиватися в не інклюзивному суспільстві. Воно допомагає особі задовольняти потреби у навчанні та розвитку, але саме по собі (без широкого соціального контексту) не може стабільно підвищувати якість життя осіб з ООП.

Інклюзія розглядається як процес, спрямований на включення всіх членів суспільства в соціальне життя, у повсякденні турботи які спрямовані на подолання будь-яких існуючих та уявних бар'єрів. Це можливість бути прийнятим незалежно від власних особливостей, стану здоров'я, національності, релігії, статі та інших відмінностей. Саме у розмаїтті відмінностей інклюзія закликає бачити ресурс розвитку суспільства, а не нездоланні труднощі, або ті, що треба долати. Більш того, інклюзивне суспільство прагне підтримувати різноманітність, а не тагретувати відмінності.

Таким чином, інклюзія власним прикладом підводить до відмови від думки про те, що для того, щоб стати суспільнозначущими, особи з ООП, у тому числі й діти, мають стати нормотиповими, тобто досягти середньостатистичних результатів у навчання та інших галузях, в тому числі і показниках здоров'я. Вона спонукає до більш широкого розуміння усталених традиційних соціальних кордонів та обмежень щодо цінності людини і її індивідуальності для суспільства. Щоб мати впевнений, постійний розвиток інклюзія базується і вимагає соціальних інвестицій.

Інклюзія задає нову парадигму суспільного життя, соціальних домовленостей, вимагає серйозних перетворень соціальних інституцій, соціальних процесів та соціальних практик, передбачає досягнення відчуття максимальної спільності кожної людини з іншими людьми та суспільством в цілому. Отже, суспільство має займатися не підлаштуванням та підготовкою дитини з ООП до навчання в інклюзивних умовах, а переводом стрілок звичної парадигми у суспільній свідомості з метою зосередження не на адаптації здобувача освіти до освітнього процесу, а зміні самого процесу освіти (навчальні плани, програми тощо) щоб задовольняти можливі потреби усіх здобувачів освіти з максимальною концентрацією ресурсів для розширення цих можливостей.

Отже, у соціальному сенсі інклюзивне навчання постає наступним чином:

- участь є рушійною силою інклюзії, інклюзивне навчання спрямоване на подолання нерівноправної участі;
- інклюзивне суспільство – це відкрите суспільство, яке надає індивіду можливості включення;
- інклюзивне навчання являє собою шлях до суспільства для всіх;
- соціальна місія інклюзивного навчання полягає у тому, що воно навчає дітей працювати в команді, спілкуватися та розвиватися разом з іншими, прагнути єдності та цінувати розмаїття.

Таким чином, інклюзивне навчання та середовище виконує роль найважливішого соціального інституту, забезпечуючи сталий розвиток суспільства, формуючи у наступних поколіннях демократичні цінності, в тому числі й інклюзивні.

Отже, інклюзивне суспільство передбачає, у свою чергу, збереження відносної автономії кожної соціальної групи, коли уявлення та стиль поведінки, властиві традиційно домінуючій групі, повинні модифікуватися таким чином, щоб допускати інші звичаї та думки у суспільстві. Бо в основі інклюзивного суспільства лежить думка про те, що будь яка людина готова

брати участь у житті суспільства, сім'ї, навчанні у закладі освіти та праці. У центрі інклюзивного суспільства знаходяться такі характеристики, як автономність, участь у громадській діяльності, створення системи соціальних зв'язків, прийняття відмінностей.

До суспільно значущих наслідків втілення ідей інклюзії можна віднести розвиток здібностей дитини; визнання того, що нормотиповий розвиток не є нормою; компенсацію особливих потреб; створення системи підтримки; функціональний підхід до надання освітніх та медичних послуг; участь батьків або інших представників дитини у цих процесах.

Таким чином, реалізація інклюзивного підходу передбачає, що кожний заклад освіти чи державна установа ще на етапі планування своєї діяльності, освітніх програм має враховувати індивідуальні потреби всіх здобувачів освіти, зокрема з ООП, розробляючи індивідуальний план розвитку з наступними критеріями: реалістичність, рівень досягнень, можливість оцінки, активність. Місце навчання дитини з ООП залежить від її потреб та рівня допомоги. Вона може навчатися:

- у звичайному класі, отримуючи необхідну допомогу та підтримку з боку спеціалістів закладу освіти;
- частину дня у звичайному класі та частину дня, що залишилася, у спеціальному;
- у спеціальному класі із забезпеченням всілякої підтримки з боку фахівців та групи консультантів з цього питання;
- за реабілітаційною програмою з безперервною підтримкою з боку різних спеціалістів.

Для вітчизняної системи освіти цей посил пов'язаний із необхідністю переходу від системи масової освіти, характерної для індустріальної економіки, до безперервного індивідуалізованого розвитку для всіх і розвитку освіти, орієнтованої на формування творчої соціально відповідальної особистості.

Система освіти в цілому і кожен з її компонентів можуть ефективно реалізувати відповідні функції лише за умови, що структура, зміст, організація та методи роботи будуть мати гнучкість, мобільність і орієнтуватися на перспективу. Така орієнтація на перспективу у вигляді посилення антисегрегаційних тенденцій та прагнення до соціальної інтеграції дітей та молоді з ООП за допомогою засобів освіти у системі вітчизняної освіти чітко виявляється протягом останніх років. Аналіз більше значної кількості літературних джерел свідчить про високий інтерес українських дослідників до вивчення зарубіжних моделей соціальної та освітньої інклюзії осіб з ООП, а також до розробки та реалізації власних оригінальних моделей у цій галузі.

Інклюзивне навчання, на думку В. Бондаря, В. Засенка, Е. Данілавичюте, І. Дмитрієвої, Н. Квітки, Л. Коваль-Бардаш А. Колупаєвої, Н. Компанець, А. Лапіна, С. Литовченко, Л. Прохоренко, О. Таранченко, Н. Ярмоли та інших – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти. Науковці відзначають, що процес впровадження інклюзії в Україні має певні відмінності від західноєвропейського та світового в цілому, тому визнають неефективним механічне калькування таких моделей інклюзії та пропонують виділяти кілька моделей: комбіновану, часткову, тимчасову та повну. Остання модель передбачає, що у звичайні групи дитячого дошкільного закладу та класи загальноосвітнього закладу включаються по 1–2 дитини, які можуть отримувати корекційно-педагогічну допомогу в різних організаційних формах:

У той же час вітчизняні науковці провели наступні заходи:

- запропоновано цілісну модель освітньої інклюзії здобувачів освіти з ООП, виявлено та обґрунтовано структурно-змістовні особливості інклюзивного навчання;
- здійснено соціально-педагогічний аналіз суспільного ставлення до інвалідів та виявлено існуючі пріоритети цього ставлення залежно від статі

та вікової приналежності людини, розроблені критерії та принципи ефективності соціально-педагогічної допомоги дітям з ООП у ЗЗСО;

- підданий системному аналізу та опису механізм індивідуалізації у процесі навчання, виховання та корекції дітей з ООП, який у поєднанні з фронтальними формами педагогічної роботи дозволяє здійснювати спільне навчання дітей з різними навчальними можливостями в загальноосвітньому закладі;

- визначено зміст та форми соціально-педагогічної підтримки здобувачів освіти з ООП в особливими проблемами в загальноосвітньому закладі;

- обґрунтовано корекційно-розвивальний та інтеграційний потенціал сім'ї, яка виховує дитину з ООП, та умови її реалізації.

Сутність соціальної інклюзії осіб з ООП пов'язана насамперед з їх включенням в суспільство, звичайні міжособистісні відносини внаслідок розширення прав і можливостей, що дозволяють брати участь у всіх видах та формах соціального життя. Успішність інклюзивних практик безпосередньо пов'язана з особливостями соціокультурного макро- та мікросередовища, специфікою державної соціальної політики. Основними інститутами соціальної інклюзії визначаються сім'я, система освіти, соціальна робота.

Основні стратегії та форми державної політики які спрямовані на вирішення соціальних проблем дітей з ООП, в даний час забезпечують лише задоволення елементарних життєво важливих потреб, повна ж адаптація вимагає додаткового фінансування навчання, здобуття професії та працевлаштування. Тому основний шлях включення у суспільство осіб з ООП – проведення комплексної реабілітації, що включає заходи медичного, соціального та професійного (трудового) спрямування. На думку науковців, реалізація інновацій в освіті та соціальній політиці з охорони здоров'я та реабілітації з урахуванням зростання чисельності дітей з ООП може сприяти

пом'якшенню соціально-демографічної обстановки в країні та регіонах, сприяти прискоренню їх соціально-економічного розвитку.

Інклюзивне навчання розглядається в цих роботах як частина загальної доступної для всіх освіти, яка пристосована до різних потреб всіх дітей, включаючи різні категорії дітей з ООП. Готовність педагогічного працівника до роботи зі здобувачами освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища можна охарактеризувати як володіння знаннями та уявленнями про особливості дітей з ООП, способами і прийомами роботи з ними в умовах інклюзивного середовища, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію цієї діяльності.

Таким чином, протягом двох останніх десятиліть в Україні активізуються процеси становлення та розвитку соціальної та освітньої інклюзії осіб з ООП. При цьому інклюзію в освіті необхідно розглядати як динамічний процес, який спрямований на постійну адаптацію умов навчання до індивідуальних особливостей кожної дитини незалежно від того, є чи ні в неї особливі потреби. У вузькому контексті «інклюзивне навчання» ми розуміємо як процес спільного виховання та навчання осіб з ООП з нормотиповими однолітками в ході якого вони можуть досягати найбільш повного прогресу у психофізичному та соціальному розвитку.

Проте, сучасна реальність є такою, що інклюзивне навчання здобувачів освіти з ООП відбувається в рамках давно існуючої та важко приймаючої зміни та інновації системи нормативної масової освіти, що не може бути безболісним чи байдужим для неї.

Таким чином, підбиваючи підсумки, необхідно відзначити, що розробка та впровадження різних моделей соціальної та освітньої інклюзії осіб з ООП, розвиток інклюзивних освітніх практик вимагають виваженого, системного підходу, чіткої розробки стратегії на державному, регіональному та місцевому рівнях, аналізу ресурсної забезпеченості, виявлення механізмів усунення та/або нівелювання економічних, соціально-психологічних та інших бар'єрів на шляху до дійсно індивідуалізованої

освіти, орієнтованої на розвиток особистісного та трудового потенціалу осіб цієї соціальної групи.

1.2. Фахові компетентності педагогічних працівників

Готовність до роботи зі здобувачами освіти з ООП є необхідним фундаментом для подальшого вияву професійної зрілості та досягнення певного рівня педагогічної майстерності, вироблення свого власного стилю роботи, що сприяє формуванню професійних та спеціальних компетенцій, якими має володіти педагогічний працівник. В сучасних умовах спостерігається зниження мотивації їх професійної діяльності, неготовність до професійної інноваційної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, низька стійкість до стресів під час виконання професійних обов'язків на фоні обмеженого застосування у власній діяльності творчості та креативу.

Зміст підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища обов'язково має включати формування професійних компетенцій, які передбачають оволодіння ними знань анатомо-фізіологічних засад навчання здобувачів освіти ООП; психологічних особливостей здобувачів освіти з ООП; специфічних методів та прийомів навчання даної категорії здобувачів освіти; прийомів координації програм фронтального та індивідуального навчання. При цьому максимальну увагу слід приділяти розвитку наступних компонентів готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: мотиваційного компонента (вплив на позитивність життєвої установки, розвиток та конкретизація професійних інтересів та ін.) та психологічного компонента (усвідомленість вибору, формування особистісних якостей та ін.).

Первинним та найважливішим етапом підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзивного навчання є етап психологічних та ціннісних змін, рівня професійних компетентностей її фахівців. Адже вже на перших етапах запровадження інклюзивного навчання гостро постає проблема неготовності вчителів загальноосвітньої школи (професійної,

психологічної та методичної) до роботи з дітьми з ООП, виявляється нестача професійних компетенцій педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів педагогів.

Тому в Україні у 2024 р. набрав чинності професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом МОН № 1225 від 29.08.2024 р.. Відповідно до вимог стандарту педагоги мають апробовувати та використовувати спеціальні підходи до навчання при включенні в освітній процес здобувачів освіти з ООП. Цей стандарт визначає 15 професійних компетентностей якими має володіти вчитель, що охоплюють п'ять трудових функцій, а також визначає п'ять наскрізних компетентностей. Означені компетентності підкреслюють необхідність створення інклюзивного освітнього середовища та надання підтримки здобувачам освіти з ООП.

До ключових аспектів професійного стандарту вчителя в контексті інклюзивного навчання можна віднести наступні:

- *загальні та професійні компетентності*: стандарт визначає як загальні компетентності, які вчитель має формувати у здобувачів освіти (наприклад, критичне мислення, креативність, комунікація), так і професійні, що стосуються специфіки викладання.
- *сфери діяльності (трудові функції)*: стандарт описує п'ять трудових функцій, які охоплюють різні аспекти роботи вчителя, включно з формуванням освітнього середовища та навчанням здобувачів освіти, що є основою для розвитку практики інклюзивного навчання.
- *інклюзивні компетентності*: вони є частиною загального стандарту і передбачають здатність вчителя створювати інклюзивне освітнє середовище, розробляти індивідуальні навчальні плани, застосовувати адаптовані методики та технології навчання, а також співпрацювати з батьками, асистентами та іншими фахівцями.

- *практичне застосування*: цей стандарт використовується для розробки освітніх програм підготовки педагогів у ЗВО, планування професійного розвитку вчителя та для оцінювання його діяльності (атестації).

Адже як відомо, ефективність роботи педагогічних працівників залежить від рівня мотивації, наявності спеціальних знань про особливості здобувачів освіти з ООП та опанування умінь і навичок щодо організації безбар'єрного освітнього середовища. Враховуючи основні бар'єри, з якими стикаються здобувачі освіти з ООП, педагогічні працівники мають надавати необхідну підтримку щодо когнітивного розвитку, поведінки, мовлення, рухової сфери та психічного розвитку. Важливими умовами забезпечення безбар'єрності є:

- вчасне виявлення порушень;
- забезпечення комунікації різними засобами;
- рівний доступ до навчання;
- застосування необхідних адаптацій чи модифікацій змісту, методів і матеріалів з урахуванням потреб дитини;
- доступність корекційно-розвиткових послуг відповідно до рекомендацій Інклюзивно-ресурсного центру;
- використання різних технічних засобів, спеціальних допоміжних засобів, комп'ютерно-розвивальних і навчальних програм;
- співпраця з батьками та допомога їм;
- моніторинг прогресу та контроль розвитку дитини;
- відповідна підготовка педагогів;
- організація командної роботи вчителя, спеціального педагога, психолога та інших;
- спільне планування процесу навчання;
- забезпечення інформацією та навчальним матеріалом.

Для практичної реалізації цих умов та багатьох інших супутніх моментів педагогічним працівникам потрібна підготовка відповідно до особливостей роботи педагогічних працівників зі здобувачами освіти з ООП полягають в:

- знанні етапів розвитку кожного здобувача освіти;
 - володінні методиками обстеження та розвитку;
 - знанні особливостей здобувачів освіти з ООП;
 - знанні історії здобувача освіти;
 - активній участі в команді супроводу;
 - узгодженій співпраці в команді супроводу;
 - комунікації з батьками;
 - участі у попередньому спостереженні;
 - реалізації ІПР;
 - умінням планувати/проектувати освітньо-виховний процес здобувача освіти;
- організації робочого місця здобувача освіти з ООП;
 - доборі наочності;

Ключовою передумовою налагодження ефективного та дієвого освітнього процесу є партнерська взаємодія між батьками та командою супроводу. Аби організувати ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу можна використовувати різноманітні онлайн сервіси та ресурси.

Ті педагогічні працівники, які вже мають досвід роботи в умовах інклюзивного середовища, розробили чотири способи включення:

- 1) приймати здобувачів освіти з ООП як будь-яких інших учасників освітнього процесу;
- 2) включати їх у ті ж «активності», але ставити при цьому різні завдання;

3) залучати здобувачів освіти з ООП до групових форм роботи та групове розв'язання задачі;

4) використовувати активні форми навчання – маніпуляції, ігри, проекти, лабораторії, польові дослідження.

Інклюзивна освітня спільнота багато в чому змінює роль педагогічного працівника. Адже вони сприяють активізації потенціалу здобувачів освіти у процесі співпраці з іншими викладачами в міждисциплінарному середовищі без штучного розмежування між спеціальними та іншими педагогами. Педагогічні працівники залучаються до різноманітних видів спілкування зі здобувачами освіти, так вони отримують можливість пізнання кожного індивідуально. Крім того, вони беруть участь у широких соціальних контактах поза освітньою установою, в тому числі із соціальними ресурсами підтримки та батьками. Така професійна позиція педагогічного працівника дозволяє йому подолати свої переживання і тривоги, вийти на абсолютно новий рівень професійної майстерності, розуміння здобувачів освіти і свого покликання.

Загалом можна стверджувати, що педагогічний працівник інклюзивного закладу освіти може бути успішним, якщо:

- він досить гнучкий;
- йому цікаві труднощі, і він готовий пробувати різні підходи для їх подолання;
- він поважає індивідуальні відмінності;
- він може слухати та застосовувати рекомендації інших членів команди;
- він відчувається впевнено у присутності іншого дорослого в класі/групі;
- він згоден працювати з іншими фахівцями в одній команді.

Професійний стандарт пред'являє такі вимоги до його кваліфікації у сфері інклюзивного навчання:

- вміння використовувати та апробувати спеціальні підходи до навчання з метою включення в освітній процес всіх здобувачів освіти, у тому числі з ООП;

- освоєння та адекватне застосування спеціальних технологій і методів, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу зі здобувачами освіти;

- освоєння та застосування психолого-педагогічних технологій, у тому числі інклюзивних, необхідних для адресної роботи з різними контингентами здобувачів освіти.

В цьому контексті варто звернутися до правового забезпечення діяльності інклюзивних груп в ЗДО та інклюзивних класів в ЗЗСО, щоб визначитися володіння якими компетенціями зумовлює певні особливості роботи педагогічних працівників в інклюзивному освітньому середовищі.

1.3. Нормативно-правове забезпечення діяльності інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти

Правове підґрунтя діяльності інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти (далі ЗДО) базується на основних принципах інклюзивної навчання, які закріплені у законодавстві України. Головні нормативні документи включають: Закони України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», Конвенцію про права дитини та Конвенція про права осіб з інвалідністю, Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах», Інструктивно-методичний лист «Про особливості організації освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища», Листи Міністерства освіти і науки України щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, Положення про заклад дошкільної освіти, Санітарний регламент для дошкільних навчальних закладів, Концепцію розвитку інклюзивної навчання тощо. Всі вони окреслюють компоненти готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Закон України «Про освіту» визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що забезпечує право на освіту всім дітям, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб (далі ООП), шляхом навчання у закладах освіти разом з іншими дітьми, з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини і незалежно від здібностей та досягнень має право на повагу та гідне ставлення.

Базовим для інклюзивного навчання є принцип дотримання рівних прав на здобуття освіти. А отже, всі діти, незалежно від особливостей розвитку, мають право на навчання у загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти. Законом України «Про дошкільну освіту»

визначено таке право дітей з особливими освітніми потребами (далі з ООП) на здобуття дошкільної освіти відповідно до їхніх індивідуальних потреб та можливостей. Вже з 01.01.2025 р. вступив в дію новий Закон України «Про дошкільну освіту» №3788-IX, прийнятий Верховною Радою України 06.06.2024 р. /<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text/>.

Важливою новацією цього закону є збільшення доступності дошкільної освіти, що сприяє дотриманню *принципу особистісно зорієнтованого освітнього процесу* та створює можливості для реалізації кожної дитини з урахуванням індивідуальних особливостей. Це також безоплатне здобуття освіти у державних і комунальних закладах та можливість вибору закладу освіти батьками. Саме тому перелік учасників освітнього процесу у сфері дошкільної освіти окрім вихованців, батьків та педагогічних працівників (керівники ЗДО, заступники керівників, вихователі-методисти, вихователі, помічники вихователів та ін.) доповнено асистентами вихователів, вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами, практичними психологами, асистентами дітей з ООП та за потреби іншими, які провадять педагогічну діяльність у сфері дошкільної освіти (Стаття 18 Закону України «Про дошкільну освіту»).

З метою обрахування дітей та надання їм можливості навчатися в ЗДО в інклюзивній групі у 2017 р. Постановою № 684 було затверджено вести облік дітей з ООП за встановленим порядком, а також отримувати необхідну підтримку від держави щодо асистента вихователя/дитини або інших послуг, які входять в перелік цієї підтримки.

З метою забезпечення цілісного та всебічного розвитку дитини шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та спираючись на *принцип верховенства дитини або принцип індивідуального підходу*, система освіти адаптується до потреб кожної дитини, а сам освітній процес здійснюється на основі Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО), який затверджено

12.01.2021 р.. передбачає створення умов для інклюзивного навчання дітей з ООП. Цей державний стандарт дошкільної освіти визначає вимоги до рівня розвитку та вихованості дітей дошкільного віку, а також умови, необхідні для їх досягнення і є основою для розробки освітніх програм у ЗДО та забезпечує єдність та наступність освітнього процесу між дошкільною та початковою освітою.

Батьки дітей з ООП є активними учасниками освітнього процесу і мають право обирати заклад освіти, який найкраще відповідає потребам їхньої дитини. У Статті 13 щодо зарахування, відрахування та переведення дітей йдеться про створення інклюзивної групи на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру (далі ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини і, спираючись на *принцип права батьків на вибір закладу*, заяви батьків така дитина зараховується до ЗДО. Керівником закладу створюється інклюзивна група та функціонує відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у ЗДО.

В Статті 17 щодо наповнюваності такої групи зазначено, що в ній має бути не більше трьох дітей з ООП, зокрема й з інвалідністю. Проте кількість таких дітей залежить від складності порушення у дитини та обсягу необхідної підтримки й допомоги від дорослого. Тобто в інклюзивній групі може бути лише одна дитина, якщо їй потрібен постійний супровід.

Керівник закладу освіти утворює інклюзивну групу та організовує інклюзивне навчання на підставі заяви одного із законних представників дитини з ООП та висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, наданого ІРЦ, який містить інформацію про рівень підтримки дитини (якщо у висновку немає цих даних, інклюзивна група не створюється, а дитина зараховується у групу з урахуванням рекомендацій команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (за участю фахівців ІРЦ)). Проте згідно з [Постановою КМУ від 26.04.2022 р. № 483](#) у період воєнного стану гранична кількість дітей з ООП в інклюзивних групах не застосовується на період воєнного стану (тобто в інклюзивній групі може

бути більше трьох дітей з ООП). Заклад освіти не може відмовити в організації інклюзивного навчання дитини з ООП та створенні інклюзивної групи. Інклюзивна група утворюється в обов'язковому порядку за наявності однієї такої заяви. Кількість вихованців із ООП в такій групі має становити:

- не більше однієї дитини, яка потребує четвертого чи п'ятого рівня підтримки;
- не більше двох дітей, які потребують третього рівня підтримки;
- не більше трьох дітей, які потребують другого рівня підтримки.

Спираючись на *принцип толерантного ставлення до кожної дитини, визнання її цінності, недопущення дискримінації* Статтею 19 передбачено право на здобуття освіти до семи-восьми років, а за необхідності їм гарантується психолого-педагогічний супровід.

Положення про дошкільний навчальний заклад було затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 р. № 305. Згодом до Положення вносяться необхідні зміни, які поліпшують процес навчання дітей з ООП. Наприклад, у 2009 р. Постановою Кабінету Міністрів України № 1124 затверджено Положення про створення Центрів розвитку дитини, де надається комплексна педагогічна та психологічна допомога дітям, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації. У 2010 р. Постановою № 796 затверджений перелік платних послуг, які можуть бути надані закладами освіти або іншими установами. А від 27.03.2021 р. № 86 назву «дошкільний навчальний заклад» замінено на «заклад дошкільної освіти» та затверджено нове Положення про ЗДО [№ 4059-IX від 19.11.2024 р.](#)

Зміни, що стосуються створення не лише спеціальних, а й інклюзивних груп розвитку дітей з ООП, було внесено у 2015 р Постановою № 530, де навчально-виховний процес для дітей з ООП здійснюється за спеціальними програмами розвитку, затвердженими МОН.

Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений Постановою № 530 2019 р. передбачає створення умов

для навчання дітей з ООП на рівні з іншими дітьми. *Спираючись на принцип надання підтримки та супроводу у процесі навчання*, затверджено психолого-педагогічний супровід, надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, визначені нові терміни щодо рівня підтримки та ресурсної кімнати, особливості зарахування та відрахування дітей з ООП, вказується їх допустима кількість, в тому числі й під час воєнного стану, створення Індивідуальної програми розвитку дитини (ІПР), створення команди психолого-педагогічної супроводу для надання психолого-педагогічної підтримки та корекційно-розвиткових послуг тощо [/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#n8](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#n8) /.

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога) мають бути забезпечені (за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу) педагогічними працівниками, залученими за цивільно-правовими угодами за рахунок коштів субвенції на підтримку осіб з ООП відповідно до Постанови № 88 Кабінету Міністрів від 14.02.2017 р. «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами».

З метою створення адаптованого освітнього середовища Наказом МОН від 01.04.2019 р. затверджено Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей ООП, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах ЗДО (zareestrovano v Ministerstvi yustitsii Ukraini 17 kvitnya 2019 r. № 403/33374). *Спираючись на принцип особистісно зорієнтованого освітнього процесу* дітям з ООП забезпечується індивідуальна освітня траєкторія відповідно до висновку ІРЦ. Навчальний заклад забезпечує широкий спектр обладнання, матеріалів, засобів навчання, що сприяють адаптації та покращенню навчання цих дітей. В переліку є обладнання для розвитку дрібної моторики та сенсорного сприйняття, для розвитку комунікативних навичок, для розвитку навичок самообслуговування, для розвитку навичок читання та письма, для розвитку

математичних навичок, спеціальні навчальні посібники та дидактичні матеріали, технічні засоби, а також спеціальні меблі та пристосування, корекційні засоби для розвитку мовлення, спортивне обладнання. З часом цей перелік оновлюється відповідно до потреб дітей. Всі учасники освітнього процесу мають право голосу й обирають найвідповідніше.

Не зважаючи на те, що на керівника ЗДО покладена відповідальність за організацію та якість інклюзивного навчання, питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, згідно з Державною службою якості освіти України, постають не менш важливо. Оскільки вивчення психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти певного віку та створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, знання особливостей інклюзивного навчання і забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з ООП є вкрай актуальним. Постанова № 800 від 21.08.2021 р. регулює основні напрями підвищення кваліфікації.

Наказом № 755-21 Міністерства економіки від 19.10.2021 р. затверджено професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» та «Керівник закладу дошкільної освіти», який визначає вимоги до компетентностей цих фахівців у сфері інклюзивної освіти. Зокрема, встановлює необхідні знання, вміння та навички для забезпечення якісної освіти та розвитку дітей з ООП у ЗДО.

Спираючись на принцип фахової співпраці в інклюзивному освітньому середовищі, передбачено спільну роботу вчителів, асистентів вчителя, батьків та інших спеціалістів для забезпечення рівного доступу до освіти та підтримки дітей з ООП. Це партнерство ґрунтується на взаємній повазі, довірі та відкритому обміні досвідом, що сприяє створенню сприятливого середовища для навчання та розвитку всіх учнів.

Серед основних аспектів фахової співпраці в інклюзивному освітньому середовищі важливим є спільне планування та викладання, командна робота, взаємодія з батьками, [адаптація навчального середовища](#), професійний розвиток. Співпраця з іншими фахівцями допомагає вчителям

та асистентам розвивати свої професійні навички та розширювати свій методичний арсенал. Принцип фахової співпраці є ключовим для успішної реалізації завдань інклюзивного навчання та забезпечення рівних можливостей для всіх дітей.

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, включаючи дітей з ООП, та сприяння їх соціальній адаптації та інтеграції в суспільство Наказом МОН України № 912 від 2010 р. було затверджено Концепцію розвитку інклюзивного навчання. Упродовж тривалого періоду інклюзивне навчання розвивалося відповідно до нормативно-правових документів та низки міжнародних рекомендацій. Вже у 2024 р. Розпорядженням № 527-р Кабінету Міністрів України схвалено Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року і затверджено операційний план заходів на 2024-2026 роки.

Однією із операційних цілей є зробити заклади освіти доступними для всіх учасників процесу, а тому серед завдань стратегії є удосконалення системи підготовки, перепідготовки кадрів, що залучені у сферу інклюзивного навчання. Вмотивованість і кваліфікованість педагогічних працівників закладів та установ освіти, які надають якісні освітні послуги, чималою мірою залежить від їх поінформованості та можливостей реалізації індивідуальної освітньої траєкторії особливої дитини. Запровадженню саме такої системи щодо прийняття особливостей дитини сприяють матеріали опубліковані за участі науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України для працівників освіти про особливості розвитку дитини та категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів).

Національною академією педагогічних наук заплановано запровадження програм підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, педагогічних працівників щодо роботи з особами з ООП та забезпечення підвищення кваліфікації фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, а також проведення семінарів та вебінарів для педагогічних

працівників та інших осіб дотичних до осіб з ООП. Упродовж 2024-25 рр. виконується ще одне важливе завдання Національної стратегії – удосконалення механізму мотивації педагогічних працівників до роботи зі здобувачами освіти, що мають особливі потреби. Зокрема йдеться про забезпечення належною методичною літературою педагогічних працівників та впровадження програм протидії будь-яким формам насильства та дискримінації в закладах освіти. Лише скоординовані зусилля органів виконавчої влади/місцевого самоврядування та суб'єктів освітньої діяльності сприяють реалізації індивідуальної траєкторії кожного здобувача освіти. Отже, необхідно розробити і впровадити механізм забезпечення надання належних освітніх послуг здобувачам освіти з ООП у період переходу між рівнями освіти від дошкільної до повної загальної середньої освіти.

Головним документом, який передбачає створення безбар'єрного простору в різних вимірах (освітньому, цифровому, інформаційному, фізичному, суспільному, економічному) є Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Вона передбачає комплексний підхід до усунення бар'єрів у різних сферах життя суспільства, забезпечуючи рівні можливості для всіх громадян:

- забезпечення доступності громадських будівель, транспорту, вулиць та інших об'єктів для всіх, включаючи людей з інвалідністю, літніх людей, батьків з дітьми;
- забезпечення рівного доступу до цифрових технологій, онлайн-послуг та інформації для всіх верств населення;
- забезпечення доступу до інформації у різних форматах та за допомогою технологій, що відповідають потребам різних груп населення;
- забезпечення рівних можливостей для участі всіх громадян у житті суспільства та прийнятті рішень;
- створення рівних можливостей для доступу до освіти, включаючи освіту протягом життя;

- забезпечення можливостей для працевлаштування, підприємництва та економічної самостійності для всіх груп населення.

Отже, необхідно створити умови, за яких кожен громадянин зможе реалізувати свої права, отримувати послуги та брати участь у житті суспільства на рівних умовах з іншими.

З метою створення інклюзивного освітнього середовища МОН України розробило методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у ЗДО [/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/850/0f5/66d8500f5d232894940546.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/850/0f5/66d8500f5d232894940546.pdf) /. Освітні послуги у ЗДО відтепер надаються з урахуванням потреб здобувачів освіти з ООП (порушеннями мови, слуху, комунікації) тощо. У Базовому компоненті дошкільної освіти увагу акцентовано на створенні сучасного універсального дизайну в ЗДО і передбачено психолого-педагогічний супровід не лише дітей з ООП, а й активне залучення батьків [/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#n10/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#n10/).

Організувати безбар'єрне середовище означає не тільки забезпечити фізичну доступність будівлі дітям з ООП (пандуси, ліфти, широкі дверні прорізи, достатній простір для пересування, доступні санвузли, ігрові майданчики та інші приміщення), а й врахувати потреби кожної дитини, зокрема і тих, що мають певні психофізичні порушення. Наприклад, дитині з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) фізична безбар'єрність є вкрай важливою. Йдеться про навчальний простір, в якому якомога менше відволікаючих факторів: вікон, прозорих дверей тощо.

Що стосується освітньої безбар'єрності, то це звісно про врахування потреб кожного, про формування культури прийняття та підтримки різноманітності, про застосування різних методик інклюзивного навчання та підходів, але також про використання чітких вимог, позитивного тону голосу, вживання певного словникового запасу у спілкуванні з особливою дитиною тощо. Отже, освітньо-розвивальне середовище має задовольняти

особливі освітні потреби дитини, відкриваючи їй доступ до освітніх послуг, які регламентовані Законами України.

Чималі труднощі пов'язані з війною і відтоком спеціалістів за кордон негативно позначаються на розвитку інклюзивного навчання. Постановою Кабінету Міністрів України від 14.04.1997 № 346 затверджено Порядок надання щорічної основної відпустки педагогічним працівникам закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів затверджено до 56 календарних днів [/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/346-97-%D0%BF#Text/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/346-97-%D0%BF#Text/). Під час воєнного стану відбулися деякі зміни, які стосуються надання працівнику будь-якого виду відпустки понад щорічну основну відпустку за рішенням роботодавця. Відповідно до Закону певній кількості педагогічних працівників, що виїхали через війну, було надано такі відпустки без збереження заробітної плати та без обмеження строку відповідно до встановленого у частині першій Статті 26 Закону України «Про відпустки» і без зарахування часу перебування у такій відпустці до стажу роботи.

Оплата праці є важливим мотиваційним компонентом готовності до педагогічної діяльності. Вона не лише впливає на їхню поведінку та бажання працювати ефективно, але й сприяє досягненню бажаного рівня продуктивності. Постановою № 1298 Кабінету Міністрів України від 30.08.2002 р. визначається оплата праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери [/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1298-2002-%D0%BF#Text/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1298-2002-%D0%BF#Text/). 3 01.01.2024 р. посадові оклади розраховуються виходячи з розміру посадового окладу, що складає 3 195 грн. для працівника першого тарифного розряду. Звісно це має наслідки.

У Листі щодо оплати праці працівників закладів освіти під час призупинення навчання [від 06.03.2022 р. № 1/3370-22](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/06.03.2022-%D0%BF#Text/) [/https://document.vobu.ua/doc/10433/](https://document.vobu.ua/doc/10433/) йдеться про оплату працівників під час

оголошених канікул. Згідно з Інструкцією про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти України від 15.04.93 № 102 (zareestrovanoї в Міністерстві юстиції України 27.05.1993 р. за № 56), у випадку, коли в окремі дні заняття не проводяться з незалежних від педагогічного працівника причин, оплата його праці здійснюється з розрахунку заробітної плати, встановленої при тарифікації, за умови, що педагогічний працівник виконує іншу організаційно-педагогічну роботу. За відсутності такої роботи час простою оплачується в порядку і розмірах, визначених Кодексом законів про працю.

Відповідно до Листа від 15.03.2022 р. № 1/3454-22 «Про перенесення атестації педагогічних працівників у 2022 році», визначено, що чергова атестація може бути перенесена на один рік у випадку тривалої тимчасової непрацездатності або при переході працівника у рік проведення чергової атестації на роботу до іншого навчального закладу та з інших поважних причин. За ними зберігаються встановлені попередньою атестацією кваліфікаційні категорії (тарифні розряди) та педагогічні звання [/https://eo.gov.ua/atestatsiia-pedahohichnykh-pratsivnykiv-mozhe-buty-perenesena-na-rik-iaxshcho-ii-nemozhlyvo-provesty-v-zaplanovani-terminy/2022/03/21/](https://eo.gov.ua/atestatsiia-pedahohichnykh-pratsivnykiv-mozhe-buty-perenesena-na-rik-iaxshcho-ii-nemozhlyvo-provesty-v-zaplanovani-terminy/2022/03/21/) /.

Наказом МОН № 805 від 09.09.2022 р. затверджено Положення про атестацію педагогічних працівників. Асистент вихователя ЗДО атестується на відповідність займаній посаді без присвоєння кваліфікаційної категорії – відповідає або не відповідає. Згідно Положення має відповідну освіту, виконує посадові обов'язки, пройшов підвищення кваліфікації. Підвищення тарифного розряду асистенту вихователя, а звісно і посадового окладу не вимагає відповідного рішення атестаційної комісії. В додатку № 9 Наказу № 557 посадовий оклад асистента вихователя ЗДО в інклюзивній групі встановлюється на рівні 10-12 тарифного розряду за ЄТС.

Наказом МОН № 1277 від 10.09.2024 р. затверджено нову редакцію Положення про атестацію педагогічних працівників. Зміни від 30.10.2024 р.

№1634/42979 стосуються удосконалення порядку проведення атестації, усувають суперечності та забезпечують право педагогічних працівників на атестацію /<https://ezavdnz.expertus.com.ua/10003955/>.

Міжатастаційний період не може бути меншим ніж 3 роки, крім випадків проведення позачергової атестації за ініціативою педагогічного працівника. Час перебування педагогічного працівника в соціальних відпустках, відпустках без збереження заробітної плати тривалістю понад один рік, на обліку в службі зайнятості, в інших випадках, коли переривається трудова діяльність, увільнення працівника від виконання обов'язків, у зв'язку з мобілізацією, а також період, на який переноситься атестація до міжатастаційного періоду не зараховуються.

Наказом МОН України від 20.03.2025 р. № 474 затверджено Положення про асистента дитини з ООП в ЗДО (<https://ips.ligazakon.net/document/RE43925?an=26>), який надає підтримку, допомогу щодо пересування, комунікації, харчування тощо. Підкреслюється роль батьків, які теж можуть виконувати роль асистента дитини за умови проходження спеціальної підготовки (*принцип права батьків на участь у процесі навчання*).

Життя та здоров'я кожного учасника навчального процесу є найголовнішим завданням держави на сьогодні. Звісно, що в кожному закладі повинно бути сховище, яке відповідає визначеним для будівель цивільного захисту вимогам. Листом ДСНС України від 14.06.2022 №03-1870/162-2 [«Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти»](#) затверджено рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей закладів освіти різних типів /<https://document.vobu.ua/doc/13513/>. За відсутності належного укриття заклад освіти припиняє свою освітню діяльність до завершення будівництва швидко споруджуваних захисних споруд або облаштування найпростіших укриттів.

Постановою № 1074 від 20.09.2024 р. Кабміном України внесено зміни щодо використання захисних споруд [/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-2024-%D0%BF#Text/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-2024-%D0%BF#Text/). Переважно зміни стосуються їх готовності до використання, забезпечення усім необхідним обладнанням та проведення своєчасного ремонту. Зазначається, що можливе перепрофілювання споруд або використання їх для інших потреб, якщо існують інші споруди для укриття населення.

Листом [від 17.03.2022 №1/3475-22 врегульовано питання щодо зарахування дітей із числа внутрішньо переміщених осіб /https://mon.gov.ua/npa/pro-zarahunannya-do-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-ditej-iz-chisla-vnutrishno-peremishenih-osib/](https://mon.gov.ua/npa/pro-zarahunannya-do-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-ditej-iz-chisla-vnutrishno-peremishenih-osib/). Органи місцевого самоврядування вирішують ці питання та забезпечують влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади комунальної форми власності відповідно до Положення про заклад дошкільної освіти.

Кожен учасник освітнього процесу сьогодні потребує психологічної підтримки та допомоги. Листом [№ 1/3737-22 від 29.03.2022 р. «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні»](https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini/) затверджено низку заходів психологічної служби у системі освіти. Зокрема, налагоджено взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, проводяться консультування, створено веб-сайти закладів освіти тощо [/https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini/](https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini/).

Міністерство освіти і науки у співпраці з міжнародними партнерами проводить безліч онлайн-вебінарів надаючи психологічну допомогу дітям. Низка інститутів долучена до практичної психологічної допомоги, навчання, вчасного інформування і на своїх сайтах представляє ресурси підтримки для дітей та дорослих.

Листом [№ 1/3845-22 від 02.04.2022 р. надано рекомендації щодо діяльності працівників ЗДО на період дії воєнного стану](#). Зокрема, «Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану»; «Щодо здійснення заходів захисту вихованців під час освітнього процесу в умовах воєнного стану та надзвичайної ситуації»; «План дій вихователя закладу дошкільної освіти у випадку надзвичайної ситуації» [/https://mon.gov.ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini/](https://mon.gov.ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini/). В документах йдеться про організацію освітнього процесу під час дії правового режиму воєнного стану (очний, дистанційний, змішаний), подаються рекомендації щодо участі інститутів післядипломної педагогічної освіти, керівників, вихователів та батьків у забезпеченні якості дошкільної освіти в умовах війни та подано корисні посилання для педагогів, батьків щодо роботи з дітьми дошкільного віку.

Листом № 1/6435-22 від 15.06.2022 р. врегульовано питання щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами» [/https://grm.osv.org.ua/news/1657100554/](https://grm.osv.org.ua/news/1657100554/). Деякі зміни унормовують правові акти, що регулюють організацію освітнього процесу для таких дітей. Відповідно організація навчання дітей з ООП має здійснюватися з урахуванням зазначених змін. Зокрема, оновлено і доповнено визначені категорії освітніх труднощів, додатковими завдання для ІРЦ, проведенням комплексної оцінки та зарахування в інклюзивні групи, використання технологій дистанційного навчання без корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, допомога батькам тощо.

Також важливим є напрям роботи щодо підвищення кваліфікації безпосередньо працівниками ІРЦ для розуміння ознак, проявів та наслідків психологічної травми. Організація інклюзивного навчання в ЗДО відбувається як в дистанційно-очній формі навчання (в тому числі проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять), так

і в очній формі (індивідуальні та групові) за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу. Щодо висновків ІРЦ, виданих до 01.01.2022 р., то вони є дійсними до закінчення строку їх дії або до видачі в установленому порядку нового висновку. Якщо у висновку не міститься інформації про рівень підтримки, то така дитина розподіляється у групу ЗДО відповідно до складності її порушень з урахуванням рекомендацій команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (за участю фахівців інклюзивно-ресурсного центру). Відповідно до внесених змін у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду):

- для організації інклюзивного навчання дітей з ООП (зокрема з числа тих, що вимушені були змінити своє місце проживання (перебування) внаслідок збройної агресії російської федерації) до закладу освіти подаються копії документа, що посвідчує особу (в разі наявності) та висновку;

- гранична кількість дітей з ООП в інклюзивних групах не застосовується. Заклад освіти не може відмовити в організації інклюзивного навчання дитині з ООП та створенні інклюзивної групи;

- психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога) надаються дітям з ООП (за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу) фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічними працівниками закладу освіти, зокрема з числа тих, що вимушені були змінити своє місце проживання (перебування) та/або місце роботи внаслідок збройної агресії російської федерації.

Ще одним Листом МОН від 22.06.2022 р. № 1/6894-22 врегульована організація освітнього процесу в ЗДО у літній період. Оздоровлення дітей є пріоритетним завданням на літо, проте здійснення психолого-педагогічної підтримки залишається не менш актуальним. Акцент переноситься на психологічний комфорт дітей, створюються умови для відновлення

нервової системи, посилення реабілітаційних можливостей, активізується робота психолога ЗДО [/https://document.vobu.ua/doc/13500/](https://document.vobu.ua/doc/13500/).

Під час організації взаємодії з дітьми працівникам ЗДО слід послуговуватися Листом МОН № 1/9-766 від 12.12.2019 р. «Щодо комунікації з дітьми дошкільного віку з родин учасників ООС/АТО, внутрішньо переміщених осіб та організації взаємодії з їхніми батьками». Оскільки виявлено негативні наслідки на психоемоційному, когнітивному, комунікативно-мовленнєвому рівнях, то було визначено, що практичні психологи вестимуть спостереження за ними, а вихователі враховують в освітній роботі дані моніторингу психічного стану дітей, організовують емоційно-підтримувальну мовленнєву комунікацію, використовують індивідуально дібраний комплекс технологій психолого-педагогічного супроводу. Таким чином, вихователі, асистенти вихователя та психологи ЗДО створюють умови для адаптації та інтеграції дітей в нових умовах перебування [/https://mon.gov.ua/npa/shodo-komunikaciyi-z-ditmi-doshkilnogo-viku-z-rodin-uchasnikiv-oosato-vnutrishno-peremishenih-osib-ta-organizaciyi-vzayemodiyi-z-yihnimi-batkami/](https://mon.gov.ua/npa/shodo-komunikaciyi-z-ditmi-doshkilnogo-viku-z-rodin-uchasnikiv-oosato-vnutrishno-peremishenih-osib-ta-organizaciyi-vzayemodiyi-z-yihnimi-batkami/).

Цим Листом від 22.06.2022 р № 1/6887-22 «Щодо збереження мережі закладів дошкільної освіти та захисту прав їх працівників» МОН через побоювання втрати мережі закладів намагається підтримати та зберегти їх, а також захистити права їх працівників в умовах воєнного стану. В ньому містяться рекомендації та вказівки для органів місцевого самоврядування щодо організації роботи ЗДО в умовах воєнного стану, а також поради як забезпечити права та захистити працівників. Саме тому організація освітнього процесу може відбуватися у різних формах, зберігаються робочі місця, заробітна плата тощо [/https://mon.gov.ua/npa/shodo-zberezhennya-merezhi-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-ta-zahistu-prav-yih-pracivnikov/](https://mon.gov.ua/npa/shodo-zberezhennya-merezhi-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-ta-zahistu-prav-yih-pracivnikov/).

Окремі питання діяльності ЗДО розглядаються у Методичних рекомендаціях, затверджених Листом МОН від 27.07.2022 № 1/8504-22 «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023

навчальному році» [/https://mon.gov.ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci/](https://mon.gov.ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci/). Через ведення активних бойових дій на території України та у зв'язку із постійною міграцією населення, зокрема й сімей з дітьми, рекомендовано першочергово зараховувати дітей із числа внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) до ЗДО. Акцентувалися питання щодо забезпечення всіх учасників освітнього процесу психологічного супроводу, використання дистанційної форми навчання за необхідності. Щодо організації роботи з дітьми з ООП, значна кількість яких була тимчасово переміщена до інших регіонів України, то в жодному куточку України внаслідок збройної агресії діти не почувуються в безпеці через відсутність належних умов для здобуття освіти. Навантаження на батьків збільшилось і вони також активно залучені в освітній процес своїх дітей.

У Листі від 27.08.2024 р. № 1/15368-24 «Рекомендації щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти» визначено пріоритетні напрямки роботи в ЗДО, висвітлюються питання щодо організації освітнього процесу та основні форми роботи. Окрему увагу зосереджено на психолого-педагогічній підтримці всіх учасників навчального процесу [/https://mon.gov.ua/npa/shchodo-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-20242025-navchalnomu-rotsi-u-zakladakh-doshkilnoi-osvity/](https://mon.gov.ua/npa/shchodo-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-20242025-navchalnomu-rotsi-u-zakladakh-doshkilnoi-osvity/).

Готовність закладу освіти до організації освітнього процесу сьогодні – це готовність систем оповіщення, доступність оповіщення для дітей з ООП, наявність планів евакуації та обладнаного укриття для всіх учасників освітнього процесу. Окрім облаштування зовнішнього, внутрішнє також має містити все необхідне для безпечного навчання. Тренування з педагогічними працівниками та дітьми щодо опрацювання алгоритму дій у разі оголошення сигналу повітряної тривоги або іншої надзвичайної ситуації та серія тематичних занять щодо збереження життя та здоров'я й надання домедичної допомоги входить в перелік вимог готовності закладу.

Керівникам ЗДО з метою забезпечення безпечних умов перебування у закладі рекомендовано передбачити по два вихователя на кожну зміну та по два помічника вихователя на одну групу та зменшити кількість дітей до десяти у групах для дітей раннього віку, до п'ятнадцяти – для дітей дошкільного віку, а також запровадити різний режим роботи ЗДО (від 2 до 12 годин) та передбачити різні форми організації освітнього процесу (очна, змішана, дистанційна (педагогічна підтримка сімей)), зокрема і для тих дітей, які тимчасово знаходяться поза межами нашої країни.

Особливу увагу педагогам пропонують зосередити на педагогічній діяльності тих груп, до яких зараховано дітей зі статусом внутрішньо переміщених осіб, а також до дітей, чиї батьки захищають країну або тих, хто втратив рідних. Адже ці вихованці потребують окремого психолого-педагогічного супроводу у процесі адаптації до нових умов. Отже, педагогічним працівникам радять: бути уважними з цими дітьми, враховуючи в освітній роботі їхній психічний стан; впроваджувати види навчальної діяльності, які сприятимуть емоційній підтримці дітей та налагодженню комунікації з ними; використовувати індивідуальний підхід у роботі з дітьми та залучати їх до спільної творчої діяльності.

Отже, пріоритетними напрямками дошкільної освіти на даному етапі залишаються безпечність освітнього середовища, забезпечення доступності та якості освіти для всіх дітей, незалежно від їхнього місця проживання чи соціального статусу. Особлива увага приділятиметься дітям з ООП та дітям із сімей, що постраждали від війни. Створення безбар'єрного, дружнього і підтримуючого освітнього середовища, де кожна дитина зможе розкрити свій потенціал утверджуються і впроваджують надалі.

Звісно, що освітнє середовище має бути не лише безпечним, а й інформативним, цікавим, змістовним, стимулювати когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий розвиток дітей. Сучасний універсальний дизайн має бути орієнтованим на особистісний розвиток дитини задля реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії. Отже,

педагогічним працівникам варто ділити груповий простір на декілька зон, де є місце для різних видів активностей, веселощів і місце для спокою, відновлення тощо і облаштовувати в них осередки за інтересами і можливостями дітей. Неабияке значення має візуальне оформлення простору, пов'язане зі світлинами дітей, їхніми мистецькими роботами, матеріалами, що відповідають тематиці дня/тижня, індивідуальним інтересам тощо.

Керівники закладів мають організувати навчання та надавати методичну підтримку педагогічним працівникам щодо різних форм навчання, а отже й забезпечити педагогів необхідним обладнанням та доступом до інтернету, організувати психолого-педагогічну підтримку та супровід усіх учасників освітнього процесу. Педагогічний колектив має планувати змістовий контент роботи, що відвертає увагу дітей від хвилювань, страхів та сприяє зниженню тривожності та контролювати систематичність організації освітнього процесу з дітьми раннього та дошкільного віку.

Серед рекомендацій щодо дистанційного навчання наголошується на тривалості не більше 10 хвилин та для старшого дошкільного віку до 15 хвилин у синхронному форматі онлайн-заняття та асинхронному (запис відео заняття та передача його батькам для самостійного опрацювання дітьми). Відеоролики, що пропонуються дітям мають бути короткими і дидактично продуманими, з дозованим переходом та анімацією.

Постановою КМУ № 817 від 07 липня 2025 року видано Положення про спеціальний дитячий садок, який має на меті забезпечити здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП, зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, віком від двох до семи або восьми років з урахуванням категорій (типів) їх особливих освітніх потреб (труднощів). Заклад має забезпечувати здобуття освіти вихованцями відповідно до державного стандарту дошкільної освіти у спеціально створеному освітньому середовищі та за допомогою найбільш

прийнятних для них форм, методів і засобів розвитку, навчання, виховання, які максимально сприяють формуванню компетентностей, а також використання в освітньому процесі української жестової мови, допоміжних засобів навчання, засобів альтернативної комунікації тощо; мати кабінети з обладнанням та засобами для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги) відповідно до особливостей контингенту вихованців; забезпечувати реалізацію корекційно-розвиткового складника освітньої програми та надавати психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги (допомогу); використовувати систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до Положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів, затвердженого наказом МОН. У спеціальному дитячому садку кількість груп виключно для дітей з особливими освітніми потребами повинна становити не менше половини від загальної кількості груп у ньому [/https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/95000/](https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/95000/).

В умовах кризи та воєнного стану важливим напрямом роботи ЗДО є продовження здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП, максимальне збереження кадрового потенціалу педагогічних працівників, які забезпечують їхнє навчання, створення безпечного освітнього середовища та надання якісних психолого-педагогічних послуг.

За оперативними даними станом на 01.01.2025 р., у ЗДО функціонує 7658 інклюзивних груп, у яких виховується 15297 дітей з ООП. Кількість спеціальних груп закладів дошкільної освіти – 3 027, а в них вихованців з ООП – 34 531. Організація їх діяльності регулюється законодавством, яке визначає порядок організації та забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП. З метою забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей та сприяти їх соціальній адаптації створено умови для їх навчання та виховання поруч з однолітками. Отже, в умовах воєнного стану реалізується право на освіту наймолодших учасників навчального процесу. Навіть

перебуваючи за кордоном, діти можуть бути залучені до процесу української дошкільної освіти.

1.4. Нормативно-правове забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти

Дотримуючись низки міжнародних документів, зокрема, Конвенції про права дитини (1989), Конвенції про права осіб з інвалідністю (2006), Саламанської декларації та Програми дій (1994), а також з метою забезпечити повне здійснення всіх прав людини та основоположних свобод для осіб з інвалідністю від 7 квітня 2021 р. № 285-р розроблено Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року [/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/285-2021-%D1%80#n17](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/285-2021-%D1%80#n17) /. Отже, діти з інвалідністю мають право вільно висловлюватися з усіх питань, що їх стосуються, висловлювати свої погляди, які отримують належне врахування відповідне їхньому вікові та зрілості, нарівні з іншими дітьми й отримувати допомогу у реалізації цього права, яка відповідає інвалідності та вікові.

Правове підґрунтя щодо діяльності інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) базується на *основних принципах інклюзивного навчання* та низці міжнародних і державних нормативно-правових актів з урахуванням певних змін та нововведень. *Принцип дотримання рівних прав на здобуття освіти* означає, що дітям незалежно від їх соціального походження, статі, віку, раси, національності, релігійних переконань, стану здоров'я, місця проживання гарантується право на рівний доступ до якісної освіти. Ключовими документами слугують Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», Концепція розвитку інклюзивної освіти та Порядок організації інклюзивного навчання у ЗЗСО, методичні рекомендації для закладів ЗЗСО щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі, Наказ МОН від 22.08.2024 №1182 про створення та функціонування спеціальних класів у ЗЗСО. Ці та інші документи гарантують право на освіту всім дітям, незалежно від їхніх особливих потреб та визначають механізми створення інклюзивного

освітнього середовища. Зокрема, відбувається поступовий перехід від спеціальних класів до створення інклюзивних та спеціальних класів для дітей з ООП у загальноосвітніх школах. Це означає, що діти з ООП навчатимуться в загальноосвітніх класах разом з іншими дітьми, але з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та забезпеченням відповідного супроводу та підтримки.

Спираючись на принцип забезпечення права на освіту для всіх дітей, включаючи дітей з ООП, в загальноосвітніх навчальних закладах за місцем проживання, в Концепції розвитку освіти на 2015-2025 роки звертається увага на необхідність врегулювання законодавчої бази, систему підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища, раннє виявлення та надання необхідної допомоги дітям з ООП та сім'ям, які їх виховують, зміну системи фінансування, що дасть можливість забезпечити такі послуги і умови інклюзивного навчання [/https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya/](https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya/). Отже, розглянемо ключові аспекти нормативно-правового забезпечення інклюзивного середовища в ЗЗСО.

В Законі України «Про освіту» (2017) закріплено принципи недискримінації, врахування багатоманітності, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх учасників. Зокрема, тут же наголошується, що ЗЗСО зобов'язані утворювати інклюзивні класи та групи за зверненням батьків дітей з ООП.

В Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачено урізноманітнення форм здобуття освіти. Вказано, що діти з ООП мають право на здобуття освіти у ЗССО, у тому числі в інклюзивних класах. Закон визначає механізми забезпечення їх підтримки та створення умов для навчання.

Організація інклюзивного навчання в ЗЗСО відбувається згідно з Порядком визначенням Постановою № 957 від 15.09.2021 р. Кабінету Міністрів України, який передбачає створення умов для навчання дітей з

ООП у загальноосвітніх класах разом з іншими учнями, з урахуванням категорії ООП та рівнів підтримки, рекомендованих ІРЦ, забезпечуючи їм необхідну підтримку та адаптації/модифікації. Зазначений документ описує механізм запровадження інклюзивного навчання. Основоположними є визначення умов для запровадження інклюзивного навчання, застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей, індивідуалізація навчально-виховного процесу шляхом розроблення індивідуальних навчальних планів і програм, питання комплектування класів та введення посади асистента вчителя для забезпечення відповідного супроводу дітей з ООП.

В пункті 14 Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах зазначається, що особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, разом з учителем адаптує або модифікує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП. Це дає можливість забезпечити конституційні права і державні гарантії педагогічним працівникам, які працюють у школах з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя, передбачені для педагогічних працівників, які працюють з дітьми, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку.

Ґрунтуючись на *принципах недискримінації та врахування індивідуальних потреб дитини*, Порядок організації інклюзивного навчання в ЗЗСО як система, що забезпечує інтеграцію дітей з ООП у спільний освітній процес, включає наступні етапи:

- 1) отримання висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ);
- 2) створення інклюзивного класу;
- 3) розробку індивідуальної траєкторії навчання та залучення фахівців для супроводу.

Також відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у ЗЗСО у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) рекомендовано:

- для організації інклюзивного навчання учнів з ООП (зокрема з числа тих, що вимушені були змінити своє місце проживання (перебування) внаслідок збройної агресії російської федерації) до закладу освіти подаються копії документа, що посвідчує особу (в разі наявності) та висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (абзац другий пункту 5);

- кількість учнів з ООП в інклюзивних класах не застосовується. Заклад освіти не може відмовити в організації інклюзивного навчання учня з ООП та створенні інклюзивного класу (абзац другий пункту 6). Таким чином, на період особливого періоду в інклюзивному класі може бути більше трьох учнів з ООП та заклад освіти не може відмовити в зарахуванні, у тому числі посиляючись на переповненість класів;

- засідання команди психолого-педагогічного супроводу особи з ООП (далі – команди супроводу) можуть проходити в режимі онлайн та/або у змішаному очно-дистанційному форматі (пункт 7). До складу команди супроводу залучаються фахівці інклюзивно-ресурсного центру, які брали участь у проведенні комплексної оцінки. Для залучення фахівців ІРЦ керівник закладу освіти звертається до ІРЦ, який проводив комплексну оцінку та надав висновок, у зручному форматі, у тому числі листом із запрошенням долучитися до складу команди. Після надання кандидатури фахівця ІРЦ для включення його до складу команди супроводу керівник закладу освіти наказом затверджує персональний склад команди, включаючи до неї педагогічних працівників закладу, які безпосередньо працюють з дитиною, батьків (інших законних представників) дитини з ООП, інших фахівців;

- психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття для учнів з ООП (за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу) можуть

проводитися фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема з числа тих, що вимушені були змінити своє місце проживання (перебування) та/або місце роботи внаслідок збройної агресії російської федерації (пункт 13);

- можуть формуватися тимчасові інклюзивні міжкласні групи (пункт 20). Організацію інклюзивного навчання учнів забезпечує асистент вчителя, посадові обов'язки якого визначаються його посадовою інструкцією, що затверджується керівником закладу освіти відповідно до вимог законодавства. Фінансування (відповідно до додатку 1 Порядку), починаючи з другого рівня, передбачає оплату послуг асистента вчителя. Звертаємо увагу на недопущення примусового звільнення асистентів вчителів, скорочення їх посад. Неприпустимим є здійснення тиску на батьків дітей з ООП та наполягання на переведенні здобувачів освіти на індивідуальну форму навчання, відмова в інклюзивному навчанні та примушування батьків змінити заклад освіти, форму чи вид здобуття освіти. Відповідно до абзацу восьмого пункту 6.

Грунтуючись на *принципі права батьків на вибір закладу освіти та участь у процесі навчання* і Порядку організації інклюзивного навчання в ЗЗСО, заклад освіти не може відмовити в організації інклюзивного навчання учня з ООП та створенні інклюзивного класу. Нагадуємо, що відповідно до пункту другого статті 55 Закону України «Про освіту» батьки (інші законні представники) дитини можуть обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти. Відповідно до абзацу другого пункту 17 Порядку організації інклюзивного навчання в ЗЗСС в освітньому процесі індивідуальні соціальні та соціально-побутові потреби учнів забезпечуються асистентом дитини/учня. Асистентом дитини/учня може бути один з батьків (інший законний представник), особа, уповноважена ними, або соціальний працівник, що надає послугу супроводу під час інклюзивного навчання. Допуск асистента дитини/учня до закладу освіти здійснюється відповідно до наказу

https://rada.info/upload/users_files/44037815/48dc32e4c875f746943d980e441df464.pdf/.

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) відіграють ключову роль в організації інклюзивного навчання. Спираючись на *принцип толерантного ставлення до кожної дитини, визнання її цінності, незалежно від особливостей чи відмінностей, недопущення дискримінації*, ІРЦ здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей з ООП, надають їм психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також здійснюють системний супровід. Вони є важливою ланкою у створенні умов для рівного доступу до освіти та соціальної адаптації дітей з ООП.

Відповідно до Листа МОН № 1/6435-22 від 15.06.2022 щодо забезпечення освіти осіб з ООП організація інклюзивного навчання в ЗЗСО відбувається як дистанційно-очно (в тому числі проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять), так і в очній формі (індивідуальні та групові) за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу. Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги можуть забезпечувати як в ІРЦ, так і в школі. Це можуть робити дефектологи, логопеди, психологи та інші фахівці залежно від комплексної оцінки та потреб дитини.

Фінансування цих послуг здійснюється двома альтернативними шляхами:

- 1) на відділ (чи управління) освіти приходить субвенція й укладається договір безпосередньо із людиною, яка надає послуги;
- 2) або ж гроші надають закладу освіти і договір із фахівцем укладає директор.

Ситуація, при якій профільні фахівці до початку війни отримували невисоку оплату коштом інклюзивної субвенції, погіршилася, а потреби лише зростають. До того ж у нас наявна складність із пошуком фахівців, а тепер велика кількість людей переїхали в межах країни або виїхали за кордон.

Все це ускладнює впровадження інклюзивного навчання загалом і впливає на вмотивованість педагогічних працівників.

Наступним офіційним документом щодо правового забезпечення діяльності інклюзивного навчання, що надає вчителям та педагогічним працівникам конкретні інструкції та поради для виявлення та оцінки учнів, які потребують особливої уваги через навчальні або поведінкові труднощі, а також для організації відповідного рівня підтримки в освітньому процесі є Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в ЗЗСО. Вони містяться у відповідних документах, зокрема, в матеріалах для закладів, що вивчають освітні труднощі, які рекомендують батькам звернутись до інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) для комплексної оцінки. Ці рекомендації визначають рівні підтримки, починаючи від незначних труднощів, що потребують підтримки першого рівня в самому закладі, до складніших випадків, що вимагають професійної допомоги. У методичних рекомендаціях знайдете інструментарій, який допоможе встановити причину освітніх труднощів, що можуть виникати в учнів під час освітнього процесу, визначення бар'єрів та стратегії подальшої підтримки задля їх подолання.

Рівний доступ до здобуття повної загальної середньої освіти дітей після визначення їхніх освітніх труднощів і рівня підтримки забезпечується шляхом викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів) способами, що є найбільш прийнятними для осіб відповідного віку, зокрема шляхом адаптації/модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів), розроблення освітніх та навчальних програм, підручників (посібників). Спираючись на *принцип верховенства дитини або індивідуальний підхід*, адаптація/модифікація змісту полягає у врахуванні психофізичних особливостей учнів та зміні кількості часу на вивчення предметів (інтегрованих курсів) у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами.

З моменту зарахування дитини з ООП до закладу освіти та спираючись на *принцип підтримки та супроводу у процесі навчання*

створюється Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Формування команди супроводу є обов'язковим для забезпечення ефективного інклюзивного навчання та полягає у затвердженні наказом керівника закладу складу команди, яка далі розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР) та надає підтримку дитині. Команда психолого-педагогічного супроводу (далі КППС) – це група фахівців, яка включає педагогів, психолога, соціального педагога, асистента вчителя, батьків та інших із спільними завданнями, спрямованими на створення умов для успішного розвитку, навчання та адаптації, забезпечення та інтеграцію дитини з ООП в освітнє середовище та захист її прав.

Грунтуючись на принципі *особистісно зорієнтованого освітнього процесу* та відповідно до висновку ІРЦ комплексної оцінки учня з ООП, команда психолого-педагогічного супроводу складає Індивідуальну програму розвитку (ІПР) дитини. В цьому документі з метою забезпечення індивідуального підходу до навчання визначаються цілі, зміст, методи, засоби та форми організації освітнього процесу, адаптовані до індивідуальних потреб та можливостей дитини. Цей документ складається з індивідуальної навчальної програми та індивідуального навчального плану. В програмі ж визначено знання, навички та вміння, які дитина має опанувати з кожного навчального предмета, з урахуванням адаптації та модифікації навчальних програм. В плані визначено перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета, а також додаткові години на індивідуальні та групові заняття. ІПР періодично переглядається і коригується в процесі навчання відповідно до стану дитини та її розвитку. Отже, ІПР слугує важливим інструментом для забезпечення інклюзивного навчання та створення умов для успішної інтеграції дитини з ООП в освітній процес.

Для забезпечення максимально сприятливих умов навчання дитини з ООП, розвитку її потенціалу, підвищення самооцінки та мотивації, а також для успішної соціальної адаптації необхідною вимогою на сьогодні є

створення Індивідуальної освітньої траєкторії, яка базується на Індивідуальній програмі розвитку (ІПР), що містить конкретні психолого-педагогічні та корекційні потреби та послуги, необхідні для успішного навчання та розвитку учня з ООП. Особистий шлях розвитку є адаптацією до навчального процесу, враховуючи індивідуальні здібності, інтереси, потреб та можливості дитини з ООП. З метою створення сприятливих умов, розвитку потенціалу кожної дитини необхідно забезпечити доступність загальноосвітньої програми, створюючи відповідні адаптації чи модифікації та адаптуючи освітнє середовище до її потреб. В основі формування Індивідуальної освітньої траєкторії лежить принцип дитиноцентризму, коли потреби, інтереси та здібності дитини враховані. Навчання будується індивідуально з урахуванням особливостей учня, а не загальних стандартів. Ведеться відповідна документація, тобто ІПР, яка містить перелік необхідних послуг і корекційних заходів. Спираючись на *принцип фахової співпраці та соціальної взаємодії*, команда супроводу вибудовує свою роботу так, щоб діяти злагоджено. Бо саме від їхньої взаємодії (учасників психолого-педагогічної команди, асистента вчителя та батьків та ін..) залежить успіх дитини. Вчителі, асистенти вчителя та батьки спільно працюють над розробкою та реалізацією траєкторії. Освітнє середовище адаптується до потреб дитини з метою забезпечити їй доступ до навчальної програми. Результати навчання відстежуються через самооцінку, відгуки вчителів, рефлексію, проєктну діяльність, що дає змогу коригувати подальшу освітню траєкторію дитини.

Постановою №898 від 30.09.2020 узгоджено питання державних стандартів повної загальної середньої освіти щодо учнів з ООП, які здобувають базову середню освіту в спеціальних закладах загальної середньої освіти та спеціальних класах або групах закладів середньої освіти, базовий навчальний план визначає кількість годин для проведення корекційно-розвиткової роботи.

Зміни в системі освіти щодо надання безбар'єрних освітніх послуг і створення інклюзивного середовища розпочалися значно раніше з міжнародних документів і впроваджувались в нормативно-правову базу України поступово. Наприклад, Конституція України гарантує доступність та безбар'єрність усіх видів освіти в державних і комунальних закладах. Закон України «Про технічні регламенти та оцінку відповідності» від 2015 р. врегульовує питання безбар'єрності, забезпечуючи доступність закладів усіх рівнів. Указ Президента України «Про забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні» від 2020 р. визначає необхідність створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти.

Надати безбар'єрні та освітні послуги та створити інклюзивне освітнє середовище в ЗЗСО передбачає *забезпечення рівного доступу* до якісної освіти всіх учнів, зокрема дітей з ООП. Це означає усунути фізичні, інформаційні та соціальні бар'єри, адаптувати чи модифікувати освітні програми, створити підтримувальне середовище, в якій команда психолого-педагогічного супроводу успішно впроваджуватиме інклюзивне навчання. Напрямок безбар'єрності є частиною Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року.

З метою визначення та усунення бар'єрів відбувається ідентифікація та долаються фізичні, інформаційні, цифрові та соціальні бар'єри, що обмежують доступ до освіти. Створити інклюзивне освітнє середовище означає створити такі умови, в яких кожна дитина – цінна, а її індивідуальні потреби враховані. Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу забезпечує ефективний супровід дитини з ООП та її соціалізації. Також забезпечується доступ до освітніх послуг для всіх, враховуючи специфіку потреб та можливостей учнів. Завдяки партнерству та співпраці відбувається розвиток партнерських відносин між закладами освіти, місцевими громадами та батьками для створення спільного інклюзивного простору.

З метою забезпечення інклюзивного середовища розроблено Державні будівельні норми (ДБН) для ЗЗСО, які регулюють проектування, будівництво та експлуатацію шкільних будівель, забезпечуючи безпеку, комфорт та відповідність освітнім потребам. Основні ДБН, що стосуються ЗЗСО, включають норми щодо планування території, розміщення та розмірів приміщень, вимоги до освітлення, опалення, вентиляції, а також дотримання протипожежних та санітарних норм (ДБН В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти»; ДБН В.1.1-7:2016 «Пожежна безпека об'єктів будівництва» тощо). Це необхідно для забезпечення рівного доступу до освіти та можливості отримання послуг дітьми з ООП. Забезпечення доступності будівель ЗЗСО та ІРЦ є невід'ємною частиною створення інклюзивного освітнього середовища, що дозволяє дітям з ООП реалізувати свій потенціал та брати активну участь у житті суспільства.

Задля забезпечення ЗЗСО педагогічними працівниками з відповідною кваліфікацією та досвідом роботи з дітьми з ООП, відбувається активний пошук і найм фахівців, навчання та перепідготовка кадрів, а також забезпечується підтримка та надаються ресурси для вчителів. Підготовка та перепідготовка вчителів відбувається в інститутах та університетах. Освітні програми для педагогів включають курси з інклюзивної освіти, психології, педагогіки та методів роботи з дітьми з ООП. Вчителі, які вже працюють, мають можливість пройти курси, тренінги та семінари з інклюзивної освіти, щоб поглибити свої знання та навички. Досвідчені вчителі виступають в ролі менторів для тих, хто тільки починає працювати в інклюзивному класі, ділитися знаннями та досвідом.

Водночас, посаду асистента вчителя внесено до Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. № 1205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції 22 грудня 2010 р. за № 1308/18603.

Окрім того, рішення про введення додаткових штатних одиниць може прийматися місцевими органами виконавчої влади з урахуванням

контингенту учнів, освітніх запитів населення. Водночас, Наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів» від 06.12.2010 № 1205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 22 грудня 2010 року за № 1308/18603, визначено, що у разі виробничої необхідності за рахунок спеціального фонду навчальними закладами можуть бути введені додаткові посади. З введенням посади асистента Міністерством освіти і науки розроблено кваліфікаційні характеристики асистента вчителя та листом від 25.09.2012 № 1/9-675 направлено управлінням освіти і науки обласних державних адміністрацій.

Основні завдання асистента ЗЗСО з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з ООП та застосування під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу. Разом із учителем він планує види колективної діяльності на уроці, до яких він може максимально залучити дитину з ООП, а на якому етапі уроку доцільною є індивідуальна робота. У зв'язку із цим, важливим моментом в організації навчально-виховного процесу є диференційований підхід до навчання та вміле поєднання вчителем фронтальної, групової та індивідуальної форми робіт на уроці.

До Постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» внесено зміни, які стосуються ліцензування освітньої діяльності, передбачають переоформлення ліцензії при збільшенні ліцензованого обсягу, встановлення строків набрання чинності вимог до кадрового забезпечення, вимог до закладів освіти, що здійснюють підготовку іноземців, а також забезпечення вимог доступності для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення. Загалом, зміни спрямовані на покращення якості освітніх послуг, забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, а також на врегулювання питань, пов'язаних з

ліцензуванням освітньої діяльності [/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/regulatorna_dijalnist/2025/oprylyudn-proyektiv-rehulyativ-2025/05/26/pro-vnes-zmin-do-post-kmu-1187-vid-30-hrudnya-2015-26-05-2025.pdf/](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/regulatorna_dijalnist/2025/oprylyudn-proyektiv-rehulyativ-2025/05/26/pro-vnes-zmin-do-post-kmu-1187-vid-30-hrudnya-2015-26-05-2025.pdf/).

З метою підвищення рівня загальних і професійних компетентностей асистентів учителів у рамках реалізації в закладах загальної середньої освіти Державного стандарту базової середньої освіти у Постанові №800 від 21.08.2021 висвітлюються питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Зокрема йдеться про основні напрями підвищення кваліфікації серед яких вивчення психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти певного віку та створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання і забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з ООП.

Згодом Наказом №981 від 13.09.2021 затверджено Типову програму підвищення кваліфікації асистентів учителів в умовах реалізації державного стандарту базової середньої освіти «Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» щодо роботи асистентів учителя, їхніх обов'язків, функцій та ролі в процесі навчання, зокрема під час впровадження нового Державного стандарту. Допомога вчителю, підтримка учнів з ООП, адаптація навчальних матеріалів разом з учителем, додаткове пояснення матеріалу окремим учням та багато іншого входить у функціональні обов'язки асистента вчителя. Також він є активним учасником команди психолого-педагогічного супроводу і веде низку документів. Реалізація Державного стандарту ставить нові виклики та вимоги до асистентів учителів, саме тому дослідження цієї теми є актуальним для визначення їхніх нових ролей та ефективності роботи.

У зв'язку із набранням з 01 вересня 2025 року чинності Порядку утворення та умовами функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти, затвердженими Наказом № 1182 Міністерства

освіти і науки України від 22 серпня 2024 року, зареєстрованими у Міністерстві юстиції України 18 вересня 2024 року за № 1408/42753, МОН видає рекомендації щодо утворення та функціонування спеціальних класів у 2025/2026 навчальному році.

Нормативний документ не новий, проте деякі зміни стосуються інклюзивного навчання дітей з ООП. Відбувається зміна підходів до створення спеціальних класів, які утворюватимуться для дітей з інтелектуальними, сенсорними (зорові, слухові), моторними, мовленнєвими, соціально-адаптаційними/соціокультурними труднощами (включаючи РАС) та складними порушеннями розвитку. Зі списку вилучено класи для дітей із затримкою психічного розвитку. Такі класи більше не будуть функціонувати після завершення 2024/2025 навчального року. Батьки мають звернутися до ІРЦ для повторної оцінки актуальних освітніх потреб дитини. Спираючись на *принцип права батьків на вибір закладу освіти*, самостійний вибір залишається за батьками. Ні ІРЦ, ні органи управління освітою не мають скеровувати учнів до спеціальних класів. Зміни відбуваються і в організації навчання: вводяться нові підходи до організації освітнього процесу в спеціальних класах, враховуючи індивідуальні потреби, можливості, здібності та інтереси учнів. Вони запроваджуються з 1 вересня 2025 року лише в тих регіонах, які готові та можуть розпочинати їх впровадження.

Постановою Кабінету Міністрів України від 29 жовтня 2025 року № 1386 вносяться зміни до деяких постанов Кабінету Міністрів України у сфері освіти.

Основні положення цієї постанови стосуються:

- удосконалення обліку та оплати занять для дітей з ООП. Постанова змінює правила, що регулюють порядок надання й оплати психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з ООП (щомісячно по факту надання послуг);

- оновлення форми обліку: Для забезпечення належного контролю та підтвердження затверджено нову форму документа «Журнал обліку проведення (надання) психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять (послуг)».

Ці зміни спрямовані на забезпечення прозорості та ефективності використання бюджетних коштів у сфері інклюзивної освіти / <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennia-zmin-do-deiakykh-postanov-kabinetu-ministriv-ukrainy-u-sferi-t291025/>.

За оперативними даними станом на 01.01.2025 року, у закладах загальної середньої освіти функціонує 33397 інклюзивних класів, в яких навчається 47610 учнів з ООП та 728 спеціальних класів, де навчається 6179 учнів з ООП. Отже, за останні п'ять років кількість здобувачів освіти з ООП в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти збільшилась майже удвічі. Зростання показників забезпеченості закладів загальної середньої освіти підручниками, навчально-методичними матеріалами, а також спеціальними пристосуваннями на входах і у приміщеннях для безбар'єрного доступу осіб з особливими потребами до освітніх закладів свідчить про наявність позитивної динаміки у вирішенні даної проблеми в складних умовах воєнного часу.

РОЗДІЛ 2. Готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни

У світі нових знань, технологій, відкриттів і досягнень, що стрімко змінюється, головною умовою залишаються вимоги, які пред'являються до всіх учасників освітнього процесу: готовність до отримання знань як з боку здобувача освіти, так і з боку педагогічного працівника, готового здійснювати професійну діяльність, що включає не тільки комплекс знань, навичок та умінь, набутих у процесі професійної підготовки у ЗВО, а й готовність до професійного зростання в умовах війни, інформатизації та розвитку нових наукомістких технологій. Характеристика (опис вимог щодо) кваліфікації яка необхідна педагогічному працівнику для здійснення відповідного виду професійної діяльності, відображається у професійному стандарті. Згідно з цим документом, основними характеристиками успішного педагогічного працівника є мобільність, тобто готовність до змін, відповідальність та самостійність у прийнятті рішень, здатність до нестандартних трудових дій, творчий підхід до здійснення своїх обов'язків, постійний саморозвиток. Говорячи про готовність педагогічного працівника до роботи з дітьми з ООП, відзначимо, що ці показники посилюють своє значення.

2.1. Феномен готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП

Готовність педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання буде ефективною за умови сформованої орієнтації на особистість людини як на головну цінність, ціннісне ставлення, визнання та прийняття важливості для суспільства кожної людини з її особливими потребами та можливостями. Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, погляди науковців на сутність та структуру феномена «готовність педагога до реалізації завдань інклюзивного навчання» різняться, а з урахуванням військових дій на території України потребують нового трактування.

Низка вчених трактують готовність педагогічного працівника до реалізації освітнього процесу в інклюзивному середовищі як цілісну, особистісну якість, що включає професійні, моральні, соціальні, психологічні властивості особистості, які забезпечують результативність діяльності. Як компоненти виділяють професійну та психологічну готовність до реалізації завдань інклюзивного навчання [3, 7, 8, 9, 13, 28, 34, 42, 56]. Оволодіння певними знаннями і вміннями, стійка переконаність людини, соціально значиму спрямованість особистості визначають як готовність до певного типу професійної діяльності.

А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук характеризують готовність педагога як системоутворюючу установку до діяльності з позитивним результатом і прагненням до вирішення педагогічних завдань. На їх думку, вона є складним, багаторівневим, різноплановим особистісним утворенням людини з такими основними характеристиками як системність, комплексність, особистісна спрямованість [26, 27].

Основні компоненти професійної готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання розглядає О.М. Вознюк. Вона звертає увагу на три взаємопов'язаних компонента: технологічний, інформаційний, аксіологічний. Кожен компонент має характеристику.

Наприклад, *технологічний* компонент окреслює оволодіння сукупністю інтелектуальних та операційних умінь і навичок, які забезпечують високу якість професійної діяльності педагога та відображає процесуальні характеристики, методи, форми, засоби і включає педагогічну взаємодію, організацію та управління процесом, без яких не може бути досягнутий кінцевий результат. *Інформаційний* компонент окреслює наявність нормативно- правових і предметно-спеціальних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності. *Аксіологічний* компонент визначає загальнолюдські та групові цінності, які взаємопов'язані між собою вміннями та навичками, і включає світогляд, в тому числі засвоєння і прийняття цінностей педагогічної роботи, визнання свободи особистості всіх учасників педагогічного процесу і особистісну спрямованість, яка проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога [8].

Отже, О.М. Вознюк підсумовує, що готовність педагога до впровадження інклюзивної освіти повинна проявлятися в здатності у системі освоювати теоретичний матеріал, в тому числі нормативно-правову інформацію, дидактичні та методичні засади педагогічної взаємодії з різними групами учнів. Педагог повинен уміти впроваджувати і ефективно використовувати в освітньому процесі нові педагогічні технології, нові форми організації навчального процесу, а також володіти навичками надання різних видів педагогічної підтримки і створення ситуації успіху для всіх. Оскільки це вимагає значних витрат сил і часу, важливою складовою готовності повинна бути мотивація заснована на розумінні соціальної значущості інклюзивної освіти, стійкій переконаності в необхідності створення рівних стартових можливостей для всіх здобувачів освіти. Також О.М. Вознюк визначає складові основних компонентів готовності, за якими можна судити про рівень їх сформованості. Наприклад: наявність у педагогів необхідних професійних навичок для роботи з дітьми з ООП (комунікативних, методичних, технічних, інформаційних); вміння здійснювати діяльність з подолання негативного відношення до спільної

освіти; володіння копінг-стратегіями з подолання психологічного бар'єру. Одна зі складових *інформаційного компоненту* – формування знань, що лежать в структурі досвіду. Ось чому необхідно звернення до форм прояву теоретичної готовності. Світоглядна складова *аксіологічного компонента* пов'язана із сприйняттям педагогами явища інклюзії. Світоглядний критерій включає в себе переконання, ціннісні орієнтації в професійно-педагогічній сфері, в тому числі соціальну спрямованість як провідну психологічну властивість особистості педагога, в якому представлена система спонукань до життя в суспільстві та активної взаємодії з його членами. Авторка зазначає, що у процесі реалізації інклюзивної освіти важливі: розуміння ролі інклюзивної освіти у формуванні підростаючого покоління, ставлення до інклюзивної освіти як позитивного явища в житті суспільства, спрямованого на формування особистісно значущих зразків безконфліктної або компромісної поведінки, розуміння пріоритетності інклюзивної освіти, оскільки інклюзивно-орієнтований навчальний заклад – це «найефективніший метод боротьби з дискримінацією в освіті, інструмент побудови по-справжньому інклюзивного суспільства і надання освіти для всіх дітей» / https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text/.

Вчені вважають, що позитивна мотивація педагога є основою особистісної готовності вчителя до реалізації інклюзивної освіти. Це означає, що успіх інклюзії залежить від особистісного ставлення вчителя до такої роботи, включаючи його прагнення навчати та розвивати всіх здобувачів освіти. Розглядаючи готовність педагога до реалізації ідеї інклюзивного навчання, наголошують на позитивній мотивації педагогічного працівника до реалізації такої освіти як основи особистісної готовності педагогічного працівника до інклюзивного навчання, вивчаючи цю проблему, у структурі феномена, що розглядається, виділяють професійну та особистісну готовність педагогічного працівника. У структурі готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання виділяють такі компоненти (види готовності):

особистісна готовність, ціннісно-смилова готовність та професійна готовність [31, 44].

3. Савчук розглядає готовність педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання як інклюзивну готовність педагога, що є інтегральною суб'єктною особистісною якістю педагогічного працівника, до складу якого входять академічні, професійні та соціально-особистісні компетенції. *У структурі цього феномена вона виділяє 5 компонентів: когнітивний, емоційний, мотиваційно-конативний, комунікативний та рефлексивний* [45]. Т. Скрипник, К. Бірюкова розглядають це питання з інших позицій та визначає такі компоненти готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти: *мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний* [51].

Аналіз літератури показав, що готовність педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання розглядається з різних позицій, є проявом професійних та особистісних якостей педагога, його професійною компетентністю та певною особистісною позицією у створенні умов для освіти дітей з різними потребами та можливостями. Процес формування готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання значною мірою представлений з позицій компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів, меншою мірою – аксіологічного. Такий розгляд готовності педагогічного працівника не відбиває справжньої суті цього феномена. Тому ми вважаємо за необхідне визначити сутнісну характеристику готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання з позиції аксіології, аксіологічного підходу.

Спираючись на аксіологічний підхід і враховуючи сенсоутворюючу складову педагогічної діяльності та її пріоритет – Людину як найвищу цінність, ми визначаємо готовність педагога до реалізації завдань інклюзивного навчання як активну життєву позицію, в основі якої лежить цілісна особистісна якість, що включає в першу чергу ціннісне ставлення, визнання та прийняття цінності іншого з його особливими можливостями та

потребами, створення сприятливого середовища для його розвитку та освіти на основі комплексу необхідних знань та умінь. Саме ціннісне ставлення висловлює головну цінність педагогічної діяльності – орієнтацію на людину – і визначає стратегію всієї педагогічної діяльності в цілому, яка здійснюється педагогом на основі знань та положень психолого-педагогічних, нормативно-правових матеріалів тощо.

Якщо педагогічний працівник усвідомлює і визнає цінність людини, то формуються ціннісні відносини, ціннісна орієнтація, що визначає спрямованість особистості та її ціннісно-смісловий зміст, що є джерелом активності особистості педагога, його життєвої позиції. І в той же час ціннісна орієнтація визначає мотиви, цілі та способи здійснення педагогічної діяльності, тим самим мотивуючи людину у певний момент та програмуючи її поведінку надалі. І, відповідно, основними показниками готовності педагогічного працівника є його орієнтація на людину, ціннісне та дбайливе ставлення до іншого, визнання та прийняття його таким, яким він є. З урахуванням цих особливостей слід здійснювати побудову процесу освіти так, щоб він був максимально корисним для іншого. Такий стан дозволяє стверджувати, що аксіологічний підхід є основним, базовим у формуванні готовності педагогічного працівника до реалізації інклюзії.

Враховуючи особливості здобувачів освіти з ООП у педагогічних працівників, на нашу думку, має бути сформовано відповідну професійну готовність, що включає сукупність видів готовності (з різними компонентами) до роботи з ними. Адже поняття «професійна готовність» педагогічного працівника є інтегральним поняттям, що включає мотиваційну, освітню, психологічну, творчу та практичну, готовність до роботи, що є стійким особистісним утворенням, із закладеними знаннями, вміннями та особистісними якостями, мотивами, цінностями. Проблема формування професійної готовності педагогічних працівників до роботи зі здобувачами освіти з ООП є багатосторонньою, оскільки поєднує психологічні, соціологічні та педагогічні аспекти. Її слід розглядати як

цілісний прояв внутрішньої активності педагогічного працівника, його професійну трансформацію.

Це збігається з думкою З. Савчук, яка трактує готовність педагогічного працівника до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища як складну інтегральну якість суб'єкта професійної педагогічної діяльності та складову його професійної готовності, що змістовно розкривається через комплекс компетенцій та зумовлює професійний вибір, спрямованість (орієнтацію), поведінкові та комунікативні стратегії, методи професійно-педагогічної діяльності актуальні умови інклюзивного навчання. При цьому під професійними компетенціями нею мається на увазі володіння методологією та термінологією, розуміння системних взаємозв'язків, що функціонують у ній, а також можливість використовувати їх у вирішенні практичних завдань; під професійними – готовність та здатність доцільно діяти відповідно до вимог та реальної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними – сукупність компетенцій, які стосуються самої людини як до особистості, відповідної взаємодії індивіда з іншими людьми, групою і суспільством.

З. Савчук стверджує, що інклюзивній готовності педагогічного працівника як складової професійно-педагогічної готовності притаманні функції, характерні для соціальної установки (оціночно-адаптивна, гностична, інтегративна, прогностична, ціннісно-орієнтовна, его-захисна), а також специфічні функції (перцептивно-діагностична, спонукально-емотивна), що визначаються спрямованістю та змістом професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища [45].

Досліджуючи питання професійної готовності вихователів до роботи в умовах інклюзивного середовища, А. Барбінова наголошує на необхідності зміни усталених норм і цінностей, що суперечать ідеям реалізації завдань інклюзивного навчання. Авторка вважає важливим необхідність зміни у вихователів установки та стереотипів щодо навчання

та виховання дітей з ООП. Під готовністю педагогічного працівника до реалізації інклюзивного підходу в освіті вона розуміє цілісну, особистісну освіту, що представляє сукупність соціальних, моральних, психологічних та професійних якостей та здібностей, що дозволяють на високому рівні забезпечувати можливість результативної діяльності щодо включення дітей з ООП до загальноосвітнього процесу [3].

На думку Н. Софій готовність педагогічного працівника до роботи зі здобувачами освіти в умовах інклюзивного середовища визначається як сукупність знань та уявлень про особливості здобувачів освіти з ООП, володіння способами та прийомами роботи з цими здобувачами освіти в умовах інклюзивного середовища, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до даної діяльності [52].

Готовність (відносна завершеність процесу підготовки до самостійного виконання професійної діяльності) розглядається дослідниками як інтегральна якість особистості, яка характеризується певним рівнем її розвитку та визначає можливість особистості брати участь у будь-якому процесі. Готовність передбачає наявність у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки та техніки.

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається багатьма науковцями. Зокрема А. Барбінова, О. Вознюк, Н. Гузій, І. Демченко, Н. Кічук, Л. Кондрашова, Л. Красюк, А. Ліненко, О. Мороз, О. Сергійчук, Л. Хомич та ін. трактують її як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

На думку А. Ліненко, готовність розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування. Л. Хомич

готовність до професійного саморозвитку визначає як складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя. На думку С. Литвиненко, готовність до соціально-педагогічної діяльності визначає як результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення. На думку І. Демченко, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності описує як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися. Одні науковці підкреслюють, що готовність включає в себе не лише професійні знання, уміння і навички, а також певні особистісні риси. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько). Отже, готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки, так і умовою успішної професійної діяльності.

Ю. Русаков виділяє такі функції готовності:

- гностична (відбиває пізнавальну спрямованість особистості; проявляється у практичному вмінні педагогічного працівника використовувати знання у ході вирішення професійних завдань, формуванні комплексу професійних умінь, прагнення до професійного зростання);
- інтегративна (здатність фахівця мати цілісне, системне мислення, широкий світогляд; здатність до осмислення життєвих явищ, критичного сприйняття суперечливих ідей; системне бачення професійної реальності; аналіз своєї діяльності);

- прогностична (передбачення, проектування результатів професійної діяльності; оцінка наявних умов; прогнозування; готовність брати на себе відповідальність, самотійно та ефективно вирішувати проблемні ситуації);
- ціннісно-орієнтовна (ціннісні ставлення до професійної діяльності, себе як особистості та професіонала; розуміння соціальної значущості професії; стійкий інтерес до професійної діяльності).

На нашу думку, готовність педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища є складною суб'єктивною інтегральною якістю особистості, що змістовно розкривається через комплекс компетенцій та зумовлює можливість вмотивованої, творчої, психологічно вивіреної ефективної професійної педагогічної діяльності в актуальних умовах.

Проведене дослідження показало, що педагоги мають проходити курси з інклюзивного навчання до початку роботи в інклюзії. Освоєння програми курсу, на наше переконання, формує позитивне ставлення до інклюзії, знижує занепокоєння педагогічних працівників, змінює їхнє сприйняття процесу роботи з особами з ООП. На думку De A. Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert, ключовим компонентом, від якого залежить ефективність інклюзивного навчання, є педагогічні працівники. Автори досліджують вплив ставлення педагогічних працівників до інклюзії на успішну взаємодію з особами з ООП, що дозволило їм виділити чинники, що впливають формування ставлення педагогічних працівників до інклюзії: додаткову освіту, практичний досвід взаємодії. J.-R. Kim пише, що розвиток інклюзивного навчання справив значний вплив на освітні програми підготовки педагогічних працівників, які є «компіляцією» програм педагогічної освіти та програм підготовки спеціальних педагогічних працівників, тому саме комбінований тип програм дозволяє формувати готовність до реалізації інклюзії в освіті. M.J Zalizan зазначає, що з розробці програм підготовки педагогічних працівників слід спиратися міждисциплінарний підхід. Y. Diker, Ü. Tosun у своїх роботах наголошують

на важливості навчання педагогічних працівників розробці та використанні адаптованих матеріалів в інклюзивних школах. Т. Brandon, J. Charlton вивчали досвід науково-методичних центрів удосконалення педагогічної майстерності, що дозволяють забезпечити набуття педагогічними працівниками досвіду практичної роботи з особами з ООП. Оцінка роботи подібних центрів зафіксувала підвищення ступеня готовності педагогічних працівників до інклюзії за рахунок можливості здійснювати постійний обмін досвідом із колегами та отримувати науково-педагогічну підтримку фахівців. К. Scorgie приділив у своїх роботах увагу потенціалу віртуальних програм підготовки педагогічних працівників засобами «портфоліо сімейної взаємодії», що є інтерактивним кейс-комплексом реальних ситуацій. У ході освоєння портфоліо вчені фіксували у здобувачів освіти підвищення готовності надавати батькам допомогу у навчанні дітей. Дослідження В. Cagran, M. Schmidt показали, що успішність розвитку інклюзивного навчання має пряму залежність від позитивного ставлення до неї педагогічних працівників. Проте вчені зафіксували, що педагогічні працівники демонструють різний ступінь прийняття здобувачів освіти залежно від особливостей їх нозології. Також дослідження показало, що ще однією значущою умовою готовності педагогічних працівників до реалізації завдань інклюзивного навчання є їх професійна компетентність

До структури психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання І. Оралканова включає такі знання:

- ціннісна орієнтація особистості;
- мотивація особистості;
- толерантність;
- емпатія;
- педагогічний оптимізм.

Поняття «готовність» у педагогіці розглядається з різних позицій починаючи з кінця XIX до початку XX століття: готовність до праці, готовність до дії, внутрішня готовність, інноваційна готовність, професійна

готовність, готовність до навчання, соціально-психологічна готовність до вирішення педагогічних завдань, готовність до сприйняття, готовність до осмислення педагогічних явищ, готовність до професійно-педагогічної діяльності. Науковці виділяють наступні основні етапи розвитку наукових поглядів на проблему готовності особистості до діяльності. Перший етап торкається періоду, починаючи з кінця XIX – початку XX ст. Розробляються питання нейрофізіологічних механізмів регуляції, де психологічна готовність сприймається як із механізмів успішності у діяльності, розглядається готовність з погляду компонентів професійної діяльності та аналізується готовність через призму симптомакомплекса характеристик особистості [5, 8, 9, 13, 14, 18, 21, 23, 25, 28, 33, 36, 43, 58].

Другий етап починається з 1940–1960-х років. Саме у цей період поняття «готовність» розглядається з позиції теорії діяльності: лише на рівні фізіологічних, психологічних механізмів мотиваційних установок, мотивів, установок, потреб особистості. Авторами цієї теорії пов'язують готовність особистості та дії та дотримуються думки, що установка є причиною виникнення діяльності. Починаючи з 1970-х років. і до теперішнього часу йде третій етап розвитку наукових поглядів щодо готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності. Розробляється теорія психологічної готовності, збагачується поняття «психологічна готовність до праці» та вводиться поняття «професійна готовність». Низка вчених розглядає готовність як діяльнісну та особистісну характеристику суб'єкта праці, яка відображає рівень розвитку та потенційні можливості педагогічного працівника. Інші визначають готовність як сукупність компонентів (мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, рефлексивний) або як цілісний прояв особистості, виділяючи пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти. Готовність до праці, готовність до дії, внутрішня готовність, інноваційна готовність, системна готовність розглядається як результат формування комплексу професійних, метапрофесійних та емоційно-психічних якостей особистості та

інтерпретується саме поняття «готовність» на рівні ціннісних орієнтацій, розглядаючи «готовність» як якість, стан і динамічний процес, який піддається зміні [3, 4, 5].

Дослідники відзначають, що готовність до педагогічної діяльності полягає у засвоєнні ним спеціальних знань, соціальних відносин, у сформованості професійних якостей особистості. На їхню думку, готовність педагогічного працівника відображається в умінні добре та майстерно викладати свій предмет, доступно та глибоко подавати навчальну інформацію, захоплювати потребою знань, збуджувати в здобувачів освіти працьовитість і завзятість, прагнення самостійно знаходити рішення наукових завдань, розвивати ширину їх поглядів та гнучкість мислення. Складовою всього процесу професійної підготовки педагогічного працівника є процес формування культури професійного спілкування. Н. Гузій розглядає професійну готовність фахівця як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності та прагне її виконувати.

І. Зязюн визначає готовність як оптимальний робочий стан, який характеризується тривалим збереженням працездатності та відновленням сил, адекватною реакцією на зовнішній вплив, ритмічністю та синхронністю. Вчений визначає такі компоненти готовності до педагогічної діяльності, як мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний). Отже, сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. Також можна виділити, з одного боку, психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну та практичну компетентність як основу професіоналізму. Ще розглядають професійну готовність та психологічну готовність з позиції діяльності.

Теоретичні підходи щодо формування професійної готовності майбутнього педагогічного працівника до роботи з дітьми з ООП знайшли своє відображення в роботах І. Демченко, І. Зязюна та ін.. Проблема

становлення професійної готовності до педагогічної діяльності розглядається в роботах А. Колупасової, О. Таранченко, І. Оралканова та ін.. Дослідження у сфері формування психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності проведені такими вченими як Н. Гавриленко, Л. Хомич та ін.. Професійна готовність до роботи з дітьми з ООП є необхідним фундаментом для подальшого прояву професійної компетентності та досягнення майстерності, вироблення свого власного стилю роботи, що сприяє формуванню професійних та спеціальних компетенцій, якими має володіти педагогічний працівник.

В даний час спостерігається зниження мотивації професійної діяльності педагогічних працівників, неготовність до професійної інноваційної діяльності в умовах інклюзивного середовища, низька стійкість до стресів при виконанні професійних обов'язків у роботі з дітьми з особливостями в розвитку. У різні культурно-історичні епохи ставлення до «особливої групи людей» було різним – від крайньої жорстокого до милосердного і співчутливого. У всіх вони спостерігаються те чи інше відхилення від «норми».

Складність у визначенні поняття «норма» як термінологічна, а й змістовна. Наприклад, у медицині, психології, соціології є свої показники, параметри, характеристики норми. Норма – це якась ідеальна освіта, умовне позначення об'єктивної реальності, якийсь середньостатистичний показник, що характеризує реальну дійсність, але не існує в ній. Те, що не відповідає нормі, позначається іншим словом – відхилення. Для педагогіки поняття «норма» та «відхилення від норми» дуже важливі, тому що використовуються для характеристики процесу розвитку та соціальної поведінки людини. Відхилення можуть мати як негативний, так і позитивний характер. Наприклад, відхиленнями від норми у розвитку дитини є і як розумова відсталість, так і обдарованість.

У педагогіці поняття «норма» та «відхилення» дозволяють виділити певну точку відліку, від якої можна уточнювати причини, що викликають ті

чи інші відхилення, з'ясовувати, яким чином вони впливають на процес соціалізації особистості, і на основі цього будувати практичну соціально-педагогічну діяльність. Відхилення здоров'я можуть бути викликані або спадковими факторами, або будь-якими зовнішніми обставинами. У спеціальній освіті психофізичні відхилення визначаються з можливостей навчання дитини з ООП. У законі «Про освіту» введені поняття «особа з інвалідністю», «особа з ООП». Здобувач освіти з ООП – це фізична особа, яка має недоліки у фізичному та/або психологічному розвитку, підтверджені ІРЦ та перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов для здобуття освіти. Поняття «інвалідності» дещо відрізняється від поняття «особливі освітні потреби» і трактується як особа, яка має порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності та викликає необхідність його соціального захисту, а особам віком до 18 років встановлюється категорія «дитина з інвалідністю». Відповідно до цих понять визначено зміст освіти, умови організації навчання та виховання таких дітей.

Готовність педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища ряд авторів поділяють на професійну та психологічну. При цьому у структурі професійної готовності виділяється інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, розуміння індивідуальних відмінностей дітей, готовність педагогічних працівників моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями у розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання.

Психологічна готовність включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку, включення таких дітей у роботу на уроці, задоволеність власної педагогічною діяльністю.

На думку ряду дослідників, провідною готовністю є психологічна, яку можна трактувати як комплексне утворення, сукупність функціональних і особистісних компонентів, що забезпечують мотиваційно-смыслову готовність та можливості суб'єкта до здійснення професійної діяльності. Під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі: у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), усвідомлених оцінок ситуації та поведінки, зумовлених попереднім досвідом; у вигляді мотиваційної готовності (можливість усвідомити смисл і цінність того, що він робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації.

Стійкість, стабільність і якість професійної діяльності обумовлюються саме особливостями психологічної готовності педагога. Психологічну готовність можна визначити через сукупність внутрішніх та зовнішніх умов. У першу чергу це особистісні якості педагогічного працівника: інтелектуальні, мотиваційні, емоційно-вольові, професійно-ціннісні, забезпечують готовність до професійної діяльності. Іншими словами, це своєрідна внутрішня впевненість і рішучість мобілізації, що формується в процесі професійного навчання та забезпечує успішність діяльності. Одночасно психологічну готовність можна назвати однією з умов ефективності професійної діяльності.

Враховуючи особливості категорії дітей з ООП, у педагогічних працівників повинна бути сформована універсальна професійна готовність, що включає сукупність видів готовності (з різними компонентами) до роботи з дітьми з ООП. Тож ми робимо акценти на виділенні компонентів універсальної професійної готовності, таких як мотивованість, освіченість, творчість, практичність та психологічна стійкість. Формування готовності педагогічного працівника до педагогічної діяльності в умовах додаткової освіти є складним процесом, а дослідження здійснюється на стику теорії та

методики професійної освіти, педагогіки, психології. Спираючись на думку низки вчених щодо професійної готовності педагогічного працівника до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, на наш погляд, необхідно розглядати її з точки зору інклюзивної готовності, що включає професійне мислення та професійну поведінку педагога, яке є основою його професійно-педагогічної компетентності.

Сама готовність має освітній ефект, зміст якого відображає наміри використовувати освітні результати (комплексу компетенцій) при вирішенні практичних завдань та вимоги, які пред'являються соціальним замовленням до якості освіти. Компетентний педагогічний працівник повинен мати й інноваційну готовність, під якою розуміють здатність педагогічного працівника сприймати пропонувані педагогічні інновації без відторгнення і створювати умови для їх практичного застосування. При цьому педагогічний працівник повинен розуміти необхідність власного зростання, знати базисні основи професійної діяльності, критично ставитись до своєї діяльності, мати власний професійний досвід, бути готовим до дослідно-експериментальної роботи, вміти розпізнавати педагогічну інновацію. Компетентний педагогічного працівника будує моделі соціальних відносин і партнерства, бере він ряд організаторських функцій соціолога, психолога, методиста, управлінця й у кожен компонент своєї діяльності закладає інноваційні підходи: мету, зміст, розвиток здібностей, методи.

В умовах інклюзивного освітнього середовища кожному педагогічному працівнику доведеться вирішувати різноманітні проблеми в процесі навчання дітей з ООП. Психологічна неспроможність та соціально-психологічна обмеженість даної категорії здобувачів освіти потребує не тільки знань спеціальної психології, спеціальної педагогіки, а й освоєння певних компетенцій у сфері інклюзивного навчання.

Значна частина педагогічних працівників відчуває гостру потребу у психолого-педагогічних знаннях основ корекційного навчання, вікових,

статевих, індивідуальних особливостей осіб з ООП, психології спілкування та міжособистісних відносин.

Звертаємо увагу на те, що в даний час існують суттєві перешкоди у розвитку інклюзивної діяльності педагогічних працівників в освітніх установах: психологічна, методична та організаційна неготовність педагогічних колективів до реалізації інклюзії та адміністрування керівництвом закладів освіти, створення умов щодо оптимізації якості життя дітей з ООП; низький рівень компетентності педагогічних працівників у питаннях інклюзії дітей ООП у освітній процес із нормотиповими однолітками; недовіра з боку батьків дітей з ООП у ЗЗСО; незгода і протидія батьків здорових дітей включенню до класу дітей з ООП; наявність психологічних бар'єрів у спілкуванні здорових дітей і дітей з ООП, оскільки більшість педагогічних працівників не здатні керувати процесами гармонізації в гетерогенному середовищі, усунення чи мінімізації деструктивних проявів; відсутність в освітніх установах умов для життєзабезпечення деяких категорій дітей; відсутність спеціального обладнання для корекції та реабілітації.

Інклюзія в освіті передбачає реалізацію філософської думки «Не діти створені для школи, а школа створена для дітей». При цьому школа і система освіти в цілому як суспільний інститут повинні враховувати різноманітні потреби та особливості різних дітей, а не пред'являти вимоги відповідності встановленим формальним нормам. Все це можливо тільки при виконанні дуже важливої умови – формування та розвитку готовності педагогічних працівників до прийняття ідей інклюзії та їх здатності працювати в її умовах.

Така готовність педагогічного працівника може сформуватися лише за певних умов та певному змісті освітнього процесу в установах вищої освіти, а також додаткової освіти дорослих.

Що стосується професійної готовності педагогічного працівника до інклюзивної практики в освітньому середовищі, до неї можна віднести

рівень його знань і професіоналізму, що дозволяє приймати оптимальні рішення у конкретній педагогічній ситуації. Професійна готовність може бути представлена трьома групами спеціальних компетенцій: організаційно-управлінських, освітніх і методичних. При цьому в кожній групі можна виділити перелік професійно важливих якостей, які будуть надавати значний вплив на ефективність професійної діяльності. Професійна готовність є результатом професійної підготовки, якістю особистості і також виступає регулятором успішності професійної діяльності.

У формуванні готовності особливе місце належить мотиваційному компоненту. Саме в мотиваційній сфері відображаються і виявляються найбільш значущі якості психологічної готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища, які характеризуються особистісно-педагогічною спрямованістю і проявляються в розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної сутності (доведено, що емоційне прийняття дитини з ООП впливає на ефективність діяльності педагогічного працівника), а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини.

Важливими для реалізації інклюзивної практики є неповторність особистості педагогічного працівника та здобувача освіти, особливості класу, школи і т. д. У зв'язку з цим перед педагогами стоїть важлива задача, що полягає у використанні сучасних психолого-педагогічних знань для розробки власної траєкторії освітньої діяльності. Для того щоб ефективно вирішити дане завдання, педагогічного працівника необхідно буде змінити підхід до змісту освіти.

Оскільки формування готовності до реалізації інноваційної діяльності можливо тільки в контексті цілісності її основних структурних компонентів, виникає завдання формування у педагогічного працівника готовності до сприйняття нового та розвитку умінь діяти по-новому.

Інклюзія – особливе освітнє середовище, яке багато в чому змінює роль педагогічного працівника, який залучається до різноманітної взаємодії з дітьми, які мають ООП, більше дізнаючись про кожного з них і змінюючись разом з ними, він активніше вступає в контакти з громадськістю з метою організації позанавчальної діяльності.

Для формування професійної готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища оптимально включити до навчального плану дисципліни, пов'язані з використанням інноваційних моніторингових та освітніх технологій в освітньо-виховному процесі. Це може сприяти підвищенню їх інтересу до інклюзивної практики, формування у них навичок самостійного опанування знань та застосування їх при організації роботи з дітьми, які мають ООП.

Щодо інклюзивного навчання готовність має на увазі потребу педагогічного працівника в оволодінні технологією корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП, вияву інтересу до цієї діяльності, певні особистісні якості педагогічного працівника, володіння способами контролю та регулювання своєї поведінки.

Цілеспрямоване формування готовності педагогічного працівника до роботи у системі інклюзивного навчання створює умови для розвитку у людини позитивної ціннісно-сміслової основи здійснення професійної діяльності.

Крім перерахованих вище до основних умов становлення готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища можна віднести насичення освітнього процесу інноваційними технологіями, інтерактивними засобами навчання які дозволяють моделювати та імітувати різноманітні навчальні ситуації. При цьому побудова освітнього процесу не може здійснюватися без створення умов, орієнтованих на потреби дітей з ООП.

На наш погляд, змінити наявні установки на здійснення інклюзивної діяльності педагогічного працівника можна за допомогою підвищення їх

кваліфікації в галузі корекційних методів навчання. Для ефективної професійної діяльності їм необхідна інформаційна, методична підтримка та психологічний супровід спеціалістів.

Наявний рівень готовності допомагає педагогічному працівнику успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, вміння, навички, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перелаштовувати свою діяльність при виникненні бар'єрів та перешкод.

Таким чином, інклюзивне навчання пред'являє особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогічного працівника, які повинні ясно розуміти сутність інклюзивного підходу, знати вікові та психологічні особливості здобувачів освіти з різними порушеннями психофізичного розвитку, реалізовувати конструктивну педагогічну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього середовища. Одним словом, педагогічний працівник має бути готовим до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього процесу.

2.2. Компоненти готовності педагогічних працівників.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження одним із шляхів модернізації освіти визначають ґрунтовне вивчення змісту та напрямів формування психолого-педагогічних фахових компетентностей щодо підготовки майбутніх і діючих педагогічних працівників до роботи зі здобувачами освіти з ООП. Адже трансформації системи освіти, що відбувалися в останні декілька десятиліть сформували потребу окреслення, крім змістового наповнення, ще й характеристик інструментарію для оцінювання та визначення рівня готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності у період воєнного стану, з метою підвищення рівня їх професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Бо саме розвиток інклюзивного навчання в умовах сьогодення закономірно тягне за собою підвищення вимог до діяльності педагогічних працівників, розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значимих та особистісних характеристик.

У вітчизняній науці аспекти готовності майбутніх освітян до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища розглядалися сучасними вченими (Н. Квітка, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, А. Колупаєва, А. Лапін, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Ярмола та ін.) У відділі інклюзивного навчання було проведено низку досліджень, у яких розглядаються питання готовності педагогічних працівників до роботи зі здобувачами освіти з ООП, зокрема й в умовах воєнного стану. Дослідники обґрунтували та розкрили сутність поетапного процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Спираючись на положення компетентнісного та аксіологічного підходів вони виокремили особливості підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному закладі освіти та довели вплив рівня готовності педагогічних працівників до роботи

в умовах інклюзії на успішність засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти, в тому числі й з ООП.

Подальше вивчення наукових джерел засвідчив, що в минулі десятиріччя в Україні було проведено низку досліджень, які ґрунтовно аналізують та розкривають загальнотеоретичні проблеми підготовки педагогічних працівників на базі ВНЗ (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Хомич та інші); формування і розвиток готовності педагогічних працівників до певного виду педагогічної діяльності (І. Дмитрієва, А. Іваненко, С. Литовченко та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне зростання педагогічних працівників: морально-психологічної готовності (І. Демченко), готовності до професійного саморозвитку (Іванова С), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка) тощо.

Враховуючи досвід та результати закордонних дослідників (С. Forlin, D. Chambers, J.-R. Kim та ін.) було розроблено, апробовано та запропоновано низку інноваційних моделей підготовки педагогічних працівників на базі закладів вищої освіти: практико-орієнтована модель, що включає досвід роботи в інклюзивному середовищі, модель включення до програми підготовки дисциплін, які дозволяють в режимі детального ознайомлення переглянути весь спектр методів, прийомів та технологій навчання та підтримки здобувачів освіти, які мають ООП, модель роботи з батьками дітей з ООП як складова практичної підготовки та ін.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних підходів нами було визначено поняття готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Ми розуміємо її як складну суб'єктивну інтегральну якість особистості, що змістовно розкривається через комплекс компетенцій та зумовлює можливість вмотивованої, творчої, психологічно

вивіреної ефективної професійної педагогічної діяльності в актуальних умовах.

Підґрунтям такого визначення є філософське розуміння опанування (присвоєння) індивідом професійних знань, умінь та навичок, в процесі якого вони перетворюються у психологічні якості та професійні здібності, які підкріплюючись відповідною мотивацією, виступають передумовами формування та розвитку готовності педагогічного працівника до активної професійної діяльності.

Аналіз на основі ґрунтовного вивчення окреслених науковцями теоретико-методологічних засад підготовки педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності у сучасних умовах, дає змогу зробити висновок, що сутністю професійної психолого-педагогічної підготовки педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення його готовності до певного виду педагогічної діяльності.

Говорячи про структуру готовності, необхідно зазначити, що дослідники визначають її по-різному. Наприклад, О. Варецька та О. Хаустова виділяють наступні компоненти готовності:

- мотиваційний – висловлює усвідомлене ставлення педагога до необхідності та умов організації інклюзивного навчання, вказує на сформовану якість особистості, що проявляється в інтересі до діяльності, прагненні досягти успіху, виявляючи готовність фахівця актуалізувати та забезпечувати необхідні умови для організації навчання в заданому режимі та успішно виконувати поставлене завдання;

- змістовний – інтегрує та фіксує необхідні знання про сутність інклюзивного навчання, варіанти його здійснення (дослідна, проблемно-пошукова, творча, проектна діяльність), педагогічні засоби, що

забезпечують організацію навчального процесу та позанавчальної діяльності (технології та техніки навчання);

- операційно-результативний – ґрунтується на сукупності опанованих умінь щодо організації навчальної діяльності в рамках інклюзивного навчання, фіксує досвід діяльності, який забезпечує виконання необхідної діяльності в різних стандартних та нестандартних ситуаціях інклюзивної педагогічної практики;

- ціннісно-смысловий – фіксує ставлення педагогічного працівника до процесу, змісту та результату професійної діяльності, що здійснюється в різних типах навчання, відображає особистісну значущість виконуваної діяльності.

В свій час, співробітники відділу розглядали та аналізували структуру готовності педагогічного працівника до роботи зі здобувачами освіти в умовах інклюзивного середовища до складу якої входять такі компоненти:

- мотиваційний – передбачає сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивного середовища, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожного здобувача освіти суб'єктом навчальної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття здобувачів освіти з ООП

- когнітивний – включає систему знань та уявлень про проблему інвалідності, особливості психічного та фізичного розвитку осіб з ООП та ефективності побудови педагогічного процесу з такими здобувачами освіти;

- креативний – відображає творчу активність та особистісні особливості педагогічного працівника, що дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал здобувачів освіти з ООП, керуючись їх можливостями;

- діяльнісний – складається зі способів та прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з особами з ООП і передбачає формування у майбутніх вчителів відповідних професійних компетенцій.

В. Харагірло у свою чергу, виділяє у структурі готовності такі компоненти [59]:

- когнітивний – визначає намір педагогічного працівника сприймати і усвідомлювати інклюзивне навчання як об’єкт установки, його концептуальну ідею, сутність, фактори, що сприяють його ефективності, а також знання, що характеризують особистість здобувачів освіти з ООП, особливості їх навчальної діяльності, уявлення про організацію та зміст освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища, ролі суб’єктів інклюзивного освітнього простору у створенні комфортного адаптивного освітнього середовища для кожної дитини;

- емоційний – розкривається через емоційну оцінку об’єкта, почуття симпатії чи антипатії щодо нього. Даний компонент визначає наміри та здібності педагогічного працівника в умовах інклюзивного середовища, особливості освітнього процесу, емоційний стан здобувачів освіти з ООП, інших учасників інклюзивного освітнього простору;

- мотиваційний – представлений чинниками безпосереднього виразу установки щодо професійної поведінки (наміри самореалізації в освітній інклюзії), ціннісним ставленням до особистості кожного здобувача освіти, планами, задумами, діями, проявами компетентності, а також тригерами, що випереджають способи планування, прийняття рішень у професійних ситуаціях в умовах освітньої інклюзії;

- комунікативний – несе важливе смислове та функціональне навантаження і визначає наміри і здатність педагогічного працівника організувати взаємодію та спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, знаходити та використовувати адекватні засоби та техніки проектування комунікації. В основі намірів лежать знання, вміння, компетенції, адекватні бажанню здійснювати комунікативну дію чи вчинок;

- рефлексивний – визначає наміри здійснювати аналіз педагогічної діяльності, об’єктами якого виступають процес взаємодії та спілкування суб’єктів інклюзивного простору (здобувачів освіти, їх батьків, учасників

групи супроводу здобувачів освіти з ООП, освітні результати (знання та компетенції), власна педагогічна діяльність, її компоненти та результати; навчальна діяльність здобувачів освіти, її компоненти та етапи тощо.

Отже, можна умовно поділити готовність на особистісну і діяльнісну та зауважити, що особистісна готовність представлена ціннісно-смысловим та емоційним компонентами, а діяльнісна – інформаційно-знаннявим та інструментальним.

3. Мовкебаєва пропонує наступний перелік компонентів готовності:

- аксіологічний (ставлення до інклюзії як до добра, позитивного соціально-педагогічного явища, ресурсу розвитку дитини, групи у суспільстві);

- емоційно-мотиваційний (позитивне ставлення до дітей різних гетерогенних груп, інтерес до професійної діяльності, пов'язаної з навчанням та вихованням);

- когнітивний (знання про особливості розвитку дітей з гетерогенних груп та характер професійної інклюзивної діяльності, що дозволяють забезпечити змістовне і процесуальне наповнення діяльності з навчання та виховання даної категорії здобувачів освіти відповідно до розв'язуваних завдань і конкретними життєвими ситуаціями);

- вольовий (відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, зосередження уваги на проблемах здобувачів освіти, педагогічний оптимізм, прагнення до досягнення позитивного результату в навчанні та вихованні дітей, підлітків, молоді з ООП);

- операційно-компетентнісний (володіння певними компетенціями інклюзивної діяльності в цілому, конкретними методами, способами, прийомами, зокрема);

- комунікативний (застосування різного роду комунікацій, у тому числі інформаційних, мережових, у процесі навчання, розвитку та виховання дітей в інклюзивному середовищі);

- рефлексивний (самооцінка педагогічним працівником своєї підготовленості у питаннях інклюзивного навчання).

Подальший аналіз існуючих наукових підходів до виділення структурних компонентів готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища показав, що єдиного підходу до вирішення цього питання немає. Адже він демонструє, що попри розмаїту палітру компонентів структури готовності найчастіше авторами виділяються мотиваційний, емоційно-вольовий, діяльнісний та освітній. Тобто у готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища можна виділити такі компоненти: освітній (усвідомлення та володіння системою компетенцій у галузі навчання, взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами); мотиваційний (сформованість мотивів до відповідної діяльності та спрямованість на здійснення ефективного освітньо-виховного процесу), емоційно-вольовий (сформований об'єктивний образ здобувача освіти з особливими освітніми потребами, здатність приймати кожного здобувача освіти); діяльнісний (володіння системою способів і прийомів реалізації професійних психолого-педагогічних знань в умовах інклюзивного освітнього середовища) і говорити про те, що високий рівень готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища детермінований повнотою інформації, рівнем підготовленості та особистісними характеристиками.

Переважаюча частина науковців виділяють дві ключові (на їх думку) складові готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища – це психологічна та професійна готовність. Психологічна готовність передбачає емоційне прийняття дітей з ООП, задоволеність від своєї професійної діяльності. Виділення структурних компонентів готовності педагогічних працівників до роботи у системі інклюзивного навчання зумовлено особливостями професійної

діяльності під час освітньо-виховного процесу здобувачів освіти із особливими освітніми потребами, і навіть загальними підходами до структурування готовності як психолого-педагогічного феномена.

Так, на думку І. Беха, така готовність є метою та результатом професійної підготовки спеціаліста, тобто ефективність професійної діяльності визначається психологічною та практичною готовністю до неї. Звідси виникає питання: «Чи варто пов'язувати поняття «професійна готовність» і «професійна компетентність» як характеристики педагогічного працівника, який володіє певним обсягом знань (тим, що він може зробити) та кількістю вмінь (яким способом діяльності опанував). Адже на нашу думку, «професійна компетентність» якраз і передбачає готовність якісно виконувати конкретний спеціалізований вид діяльності.

Таким чином, найбільш поширеним розумінням терміну «готовність» є два наступні протрактування:

- 1) згода зробити щось або добровільне та усвідомлене рішення, що спрямоване на певну діяльність;
- 2) стан, при якому все готове для чогось і який сприяє реалізації рішення.

Тобто готовність необхідно розглядати як системний процес з різних сторін та на різних рівнях. Отже формування готовності педагогічного працівника до педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, особливо під час війни, включає в себе наступні особистісні характеристики:

- вміння організувати педагогічну діяльність на основі співробітництва;
- здатність усвідомлено вибирати варіанти власної професійної поведінки відповідно до актуальних умов;
- вміння вільно орієнтуватися в системі прийомів і способів педагогічної діяльності;

- здатність і готовність вибирати адекватні засоби та методи саморозвитку;
- вміння виявляти творчість у власній діяльності.

Тепер саме час уявити структуру готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Тобто це цілісна система, що складається з комплексу функціонально взаємозалежних компонентів, що розкривають внутрішню структуру готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання. Кожен компонент якої має своє значення і роль, а також виконує певні функції, що забезпечують її цілісність і спрямованість. Відповідно всі компоненти змістовно наповнені та мають певні функціональні особливості, адже вони мають взаємозумовлювати один одного і утворювати цілісність готовності педагогічного працівника як особистісної якості до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища.

Компоненти готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища визначалися нами виходячи з філософського визначення щодо взаємозв'язку та єдності розуму, дій та почуттів. І, як зазначалося раніше, цінності та мотиви педагогічного працівника визначають подальшу діяльність, яка пробуджує творчість та формує психологічний комфорт, а передує їм освітня складова.

Психологічний компонент проявляється в усвідомленні педагогічним працівником педагогічних цінностей, визнанні людини як головної цінності, усвідомленні та прийнятті філософії та принципів інклюзії, визнанні та прийнятті дітей з ООП та їх рівноправності, прояві прагнення надавати допомогу та підтримку таким дітям, прагненні створити сприятливе освітнє середовище узгоджувати свою діяльність з інтересами та потребами дітей, допомагати дітям усвідомлювати їх рівноправність, поважати та цінувати кожного, налаштовувати, мотивувати дітей на взаємодію та співпрацю. Цей

компонент забезпечує формування досвіду ціннісних відносин, що у результаті призводить до реалізації завдань інклюзивного навчання. Іншими словами, цей компонент готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання включає ціннісні орієнтації, визнання відмінностей і рівноправності, рефлексію. Сутність цього компонента відображається у функціях сенсоутворення, саморегуляції та рефлексії.

Сенсоутворююча функція виявляється у закріпленні у свідомості педагогічного працівника значущості та цінності людини з ООП, в осмисленні та визначенні місця людей даної категорії у власній ієрархії та системі, що і визначає надалі мотиви поведінки та діяльності. Сміслові значення формують його ціннісне ставлення до власної педагогічної діяльності в цілому та до окремо взятої людини з ООП, виступаючи регулятором діяльності та поведінки педагогічного працівника.

Функція саморегуляції пов'язана не лише з визначенням сенсу, але й з оцінкою та рефлексією, які виявляються на основі вже сформованих цінностей педагогічної діяльності та при усвідомленні філософії інклюзивного навчання. Завдяки оцінюванню та рефлексії сприйняття світу та здійснення педагогічної діяльності здійснюються через призму значущості, що у свою чергу забезпечує формування ціннісних відносин. Ключовою фігурою в цьому компоненті виділяється людина як цінність зі своїми особливими можливостями та потребами, зі своїм особливим сприйняттям світу та способом життя. Для педагогічного працівника ця постать набуде значущості лише тоді, коли буде здійснено оцінку її особистісного наповнення.

Рефлексія як складова психологічного компонента готовності педагогічного працівника до інклюзивного навчання пов'язана з цільовими установками його діяльності, ціннісними орієнтаціями та ціннісним ставленням. При цьому рефлексія сприяє самопізнанню, самооцінці, саморозумінню, розумінню, оцінюванню та інтерпретуванню іншої людини, усвідомленню педагогічним працівником людини як цінності, у

зв'язку з чим змінюється зміст її діяльності: поєднуються особистісна та загальнолюдська значущість.

Отже, психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі – це комплексна характеристика, що поєднує знання, емоційну стабільність, гуманістичні цінності та готовність до прийняття різноманітності. Від рівня сформованості цієї готовності залежить не лише ефективність освітнього процесу, а й якість психологічного клімату у колективі, рівень задоволеності дітей навчанням, а також успішність їх соціалізації.

Крім того, психологічна готовність характеризується особистісно-педагогічною спрямованістю, яка проявляється у розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної сутності, а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини.

Психологічну основу готовності до педагогічної діяльності складає психологічна структура діяльнісно-важливих якостей, які спонукають, спрямовують, контролюють цю діяльність та реалізують її у виконавчих діях.

Отже, можна стверджувати, що психологічний компонент готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання є одним з базових. Наявність та сформованість цього компонента забезпечують готовність педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання. Адже педагогічний працівник визначає зміст своєї педагогічної діяльності, проживає її, привласнює, і вона стає власним надбанням, розширюючи таким чином сферу діяльності.

Наступний компонент у структурі готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання – освітній. Цей компонент містить знання про:

- цінності педагогічної діяльності;

- специфіку інклюзивного навчання, її нормативно-правову та законодавчу основу організації;
- принципи, підходи та труднощі реалізації завдань інклюзивного навчання;
- особливості дітей з ООП;
- особливості організації процесу освіти дітей з ООП та включення їх у процес взаємодії та співробітництва з іншими дітьми;
- специфіку проектування та наповнення змістом адаптивних освітніх програм та індивідуальних освітніх маршрутів;
- специфіку освітньої підтримки та принципи її реалізації;
- особливості методики навчання та виховання дітей з ООП тощо.

Сутність освітнього компонента готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання проявляється в інформативній та систематизуючій функціях. Ці функції забезпечують засвоєння великого обсягу знань, оцінку та визначення значущості інформації, її систематизацію. Оцінювання інформації та визначення її значущості походять з існуючих цінностей педагогічного працівника, його ціннісних орієнтацій, інформація сприймається педагогічним працівником з позиції значущості та головної цінності педагогічної діяльності – людини. Цей факт вказує на тісний взаємозв'язок освітнього компонента з психологічним компонентом готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання.

Наступним компонентом у структурі готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання визначено практичний, що відображає суто практичний (стосовно діяльності) аспект цієї особистісної якості педагогічного працівника. Цей компонент проявляється у створенні сприятливого середовища для дітей з ООП та, звичайно, в організації взаємодії як дітей даної категорії з іншими дітьми, так і взаємодії батьків – як між собою, так і з освітянами, громадськими організаціями. Отже, активна позиція педагогічного працівника є

показником прояву цього компонента. Активність знаходить своє вираження у діях, які у своє чергу трансформуються на вміння і є здатність ефективно використовувати отримані раніше знання практично, у діяльності. Наявність умінь є показником сформованої активної позиції педагогічного працівника, його готовності до реалізації змісту інклюзивного навчання. До змісту практичного компонента готовності входять такі вміння:

- створювати сприятливі умови для освіти дітей ООП;
- організовувати взаємодію батьків, різних спеціалістів та педагогів для створення сприятливого середовища з метою освіти дітей з ООП;
- проектувати та здійснювати освітній процес з опорою на основні принципи та походи інклюзивного навчання з огляду на нормативно-правові аспекти та особливості розвитку дітей з ООП;
- застосовувати різні методи та прийоми включення дітей з ООП у процес взаємодії та співробітництва з іншими дітьми;
- проектувати індивідуальні адаптивні освітні програми та індивідуальні освітні маршрути;
- вибудовувати взаємодію з дітьми з ООП та їх батьками;
- надавати освітню підтримку та допомогу;
- організовувати власну педагогічну діяльність, і діяльність всіх дітей, в тому числі й з ООП.

Практичний компонент готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання неможливий без свідомості та самостійності з боку педагогічного працівника, коли він мобілізує свій внутрішній потенціал, поповнює його в освітньому та психологічному аспектах. І, оскільки цей компонент пов'язаний з активною позицією педагогічного працівника, то, відповідно, виконує спонукальну та перетворювальну функції.

Спонукальна функція забезпечує активізацію дій педагогічного працівника виходячи з його внутрішнього стану, з його ціннісних орієнтацій та, відповідно, ціннісного ставлення до дітей з ООП, переломлюючись на цілі діяльності – реалізація завдань інклюзивного навчання. При цьому активність виходить за межі поставленої мети, дозволяючи педагогічному працівнику виявити творчість, починаючи з постановки мети та закінчуючи способами її реалізації. Паралельно ця функція сприяє подоланню можливих складнощів при створенні сприятливих умов для освітнього процесу дітей з ООП. Перетворююча функція спрямована на перетворення педагогічної дійсності – організацію інклюзивного освітнього середовища, створення сприятливих умов для освіти та особистісних змін здобувачів освіти з ООП.

Позитивне ставлення до професійної педагогічної діяльності формується в першу чергу на основі відповідної мотивації і матиме цінність лише тоді, коли воно засноване на наявності чітких, компетентних уявлень як про професію в цілому, так і про окремі дисципліни навчальної програми, а також способи оволодіння ними. Це визначає важливість мотиваційного компоненту готовності.

До групи мотивів педагогічного працівника який працює в умовах інклюзивного середовища належать:

- усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної діяльності та своєї належності до одного з важливих рушіїв демократизації та гуманізації освіти;
- можливість впливати на зміни суспільної думки щодо спільного навчання здобувачів освіти із різними освітніми потребами через визнання громадянським суспільством інклюзивного навчання як найефективнішого методу боротьби з дискримінацією в освіті;
- можливість приймати участь у підвищенні ефективності та якості освіти в Україні;

- можливість формувати гуманний характер способів розв'язання педагогічних ситуацій у закладі освіти через визнання свободи особистості усіх учасників інклюзивного педагогічного процесу;
- можливість долучитися до професійної взаємодії та навчання через засвоєння та прийняття цінностей інклюзивної педагогічної діяльності;
- позитивне ставлення та інтерес до обраної професії;
- ставлення до інклюзивного навчання як позитивного явища в житті суспільства, спрямованого на формування особистісно значущих зразків безконфліктної або компромісної поведінки;
- прагнення досягнути успіху і продемонструвати свої найкращі якості;
- особистісну спрямованість, яка проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога-новатора;
- можливість задоволення соціальних потреб, які виражаються у виникненні прихильності, турботі про іншу людину, уваги до себе, участь у спільній діяльності під час реалізації нових соціальних та освітніх проєктів;
- можливість задоволення духовних потреб, пов'язаних з самовираженням, самореалізацією, зростанням самоповаги, через участь у складній педагогічній діяльності яка є суспільно значущою;
- можливість задоволення потреб престижу, яке досягається через отримання визнання і поваги з боку колег та суспільства, досягнення успіху і високої оцінки при виконанні неординарної роботи, яка розглядається ще й як фахове зростання;

Дослідження таких вчених як Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс, А. Маслоу та ін. показали, що творчий потенціал властивий всім людям, а не лише особливий дар обраних. Більшою чи меншою мірою він притаманний кожній людині. Потрібно лише зуміти розкрити його та розвинути. Факторами розвитку творчої діяльності визначаються соціальні

фактори і фактори навколишнього середовища. Творчість – це тривала і складна серія внутрішньо взаємопов'язаних відносин між індивідумом і навколишнім середовищем, які завершуються чимось новим. До зовнішніх факторів, поряд із соціальними та культурними традиціями суспільства, сімейними, виробничими умовами, відносять також навчання, у процесі якого розвивається творчий потенціал людини, використовуючи для цього спеціальні засоби. Адже здобувачі освіти, які мають особливі освітні потреби можуть бути творчими і талановитими одночасно.

Отже, працюючи з такими особами, педагог повинен мати творчу готовність. Зміст системи розвитку творчої готовності педагога має сприяти мобілізації творчих і креативних здібностей особистості, стимулюванню її творчої активності, реалізації її потенціалу та формуванню здібності особистості до саморозвитку. Готовність до творчості та креативу полягає у можливості самостійно, цілеспрямовано здійснювати та коригувати педагогічну персональну діяльність щодо досягнення проектного образу.

Безсумнівно, що складність явища «творчість» призвела до багатовекторності її вивчення. Розвиток творчості як важливого компонента педагогічної готовності отримав наукове обґрунтування в працях низки науковців. Зокрема, Г. Айзенк, зосередившись на вченні Дж. Гілфорда про дивергентне мислення, акцентує увагу на тому, що творчість є складовою загальної розумової обдарованості. Тема особистісних якостей педагога часто стає цікавою для дискусій у наукових колах, оскільки від педагога залежать успішність здобувачів освіти. Перед освітянами стоїть велика кількість задач і проблем, тому що до кожного здобувача освіти повинен бути підібраний індивідуальний підхід. Загалом, педагог це компетентний професіонал, який досконало знає свій предмет і є креативною особистістю. Це доводить необхідність виділення творчого компонента.

Отже, сполучною ланкою вищевказаних компонентів є емоційно-вольова саморегуляція, яка визначається як здатність педагогічного працівника регулювати виконання професійної діяльності та реагувати

адекватно ситуації; як почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненості в успіху, насагу та управління собою; як здатність зосередження на завданні, мобілізації сил, подолання страху та сумнівів перед невідомим.

Таким чином, структура готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища представлена комплексом взаємозалежних характеристик, серед яких провідне місце посідають мотиваційний, психологічний, практичний, творчий та освітній компоненти як безпосереднє віддзеркалення установки щодо професійної поведінки (послідовна поведінка стосовно суб'єктів інклюзивного навчання), готовність до прояву власної компетентності. Все це зумовлює можливість ізольованого розгляду зазначених складових готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища, з метою визначення їх інтегративного, цілісного характеру як результату професійної підготовки загалом.

Узагальнивши вищесказане, як найважливіші складові готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища як цілісного явища можна виділити мотиваційну, освітню, психологічну, творчу та діяльнісну готовність. При цьому системоутворюючим фактором формування готовності до професійної діяльності є характер та сформованість потребно-мотиваційної сфери педагогічного працівника, а саме: готовність до саморозвитку, спрямованість на реалізацію творчого потенціалу особистості, участь у соціально значущій діяльності.

Зміст готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища під час воєнного стану визначається характером, умовами, особливостями конкретної діяльності де поряд з традиційними

компонентами сьогодні у структуру готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища під час війни повинні бути включені рефлексивний та комунікативний компоненти як складові психологічного та практичного. Важливим є також розроблення інструментарію для дослідження формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища під час війни у процесі професійної підготовки, професійного становлення педагогічного працівника.

В умовах сьогодення важливим напрямом підвищення ефективності до реалізації процесу інклюзії в системі освіти є зміна психологічних та ціннісних установок педагогічних працівників та підвищення рівня їх професійних компетенцій. Адже не зважаючи на значні успіхи в реформації системи освіти сучасні реалії знов виносять на поверхню проблему неготовності (професійної, психологічної та методичної) педагогічних працівників ЗЗСО до роботи зі здобувачами освіти з ООП, виявляється нестача певних професійних компетенцій для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, з'являються психологічні бар'єри та професійні стереотипи.

Стан готовності педагогічного працівника до педагогічної діяльності визначається поєднанням факторів, що надають характеристику різних рівнів і сторін готовності та посилюється у випадку, якщо він сам є активним суб'єктом процесу навчання і стає в позицію дослідника.

Отже сутність процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища під час війни розкривається через його зміст та відповідні етапи її формування, які складають методiku формування готовності.

Зміст формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища під час війни має бути спрямований на вирішення наступних завдань:

- розширення у педагогічних працівників знань теорії та методології інклюзивного навчання;

- знайомство з нормативно-правовими засадами інклюзивного навчання;

- формування практичних умінь та навичок щодо створення в освітніх установах спеціальних умов навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП з урахуванням їх психофізичних особливостей;

- формування практичних умінь і навичок, припускають застосування спеціальних педагогічних підходів, засобів, форм та методів роботи зі здобувачами освіти з ООП;

- реалізація здатності до здійснення рефлексії професійної діяльності та проектування індивідуальної траєкторії особистісного розвитку та самоосвіти в галузі інклюзивного навчання;

- мотиваційна – формування інтересу до професійної діяльності взагалі та позитивного ставлення та інтерес до особливостей професії зокрема; відображає свідоме прагнення досягти успіху та до поповнення та оновлення професійних знань, у тому числі в галузі інклюзії; характеризується ставленням педагогічних працівників до необхідності запровадження інклюзивного підходу в освітній процес, стійким інтересом до теоретичних проблем, наукових досліджень та практичної діяльності в галузі інклюзивного навчання;

- освітня – знання та уявлення про специфіку та умови професійної діяльності та вимоги до особистості педагогічного працівника, формування системи понять, яку має освоїти педагогічний працівник в рамках інклюзивного навчання, включаючи поінформованість про специфіку інклюзивного підходу в освіті, знання особливостей психофізичного розвитку здобувачів освіти з ООП, проектування освітнього процесу, уявлення про особливі освітні потреби загалом;

- практична – володіння знаннями, навичками, вміннями, способами та прийомами професійної діяльності, розуміння професійних завдань,

оцінка їх значущості, вміння застосовувати методики та технології організації інклюзивного навчання, а також використання різноманітних методів, прийомів та форми роботи зі здобувачами освіти з ООП, що спрямовані на їх соціалізацію у середовищі закладу освіти та у суспільстві в цілому;

- психічна – формування у педагогічних працівників умінь оцінювати свій емоційний стан у процесі спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, у тому числі й з дітьми, що мають ООП, аналізувати та оцінювати свої особистісні та професійні якості як педагогічного працівника, що здійснює свою професійну діяльність в умовах інклюзивного середовища;

- емоційно-вольова – самоконтроль, вміння керувати своїми професійними діями; почуття професійної честі та відповідальності;

- оціночна – самооцінка та рефлексія професійної підготовки;

- творча – здатність до інноваційної діяльності.

Для того щоб намітити шляхи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища під час війни, необхідно виявити якісні стани цієї готовності, чи рівні.

Отже, загалом під рівнем готовності ми розуміємо встановлення вищих і нижчих щаблів розвитку, а основними критеріями для окреслення та визначення відповідних рівнів готовності є:

- приналежність визначених рівнів до різних класів складності;
- специфічність законів та закономірностей кожного рівня;
- підпорядкування специфічних характеристик та законів нижчих рівнів характеристикам та законам вищих рівнів;

- походження кожного наступного рівня з основних структур попереднього, при цьому утворення кожного наступного відносяться до утворень попереднього як система до своїх елементів.

Для опису готовності педагогічного працівника до реалізації професійних компетентностей в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища ми визначили наступні рівні:

- інтуїтивний – вирішення педагогічних завдань здійснюється на інтуїтивному рівні, педагогічний працівник володіє певною сукупністю професійних знань та умінь. В цілому такий педагогічний працівник характеризується низьким знанням понятійного апарату та специфіки інклюзивного підходу в освіті, його змістовних аспектів. Фахівець такого рівня важко проектує, реалізує завдання навчального процесу в практичній діяльності, має слабку уявлення про принципи, методи та форми її організації. Такий педагогічний працівник демонструє недостатнє усвідомлення та неповне прийняття ідеології та філософії інклюзивного навчання, відсутність бажання працювати з дітьми з ООП. Він відчуває складнощі у встановленні контактів зі здобувачами освіти з ООП. Превалюють, як правило, мотиви уникнення неприємностей та ін; У педагогічного працівника спостерігається внутрішній опір під час реалізації завдань інклюзивного навчання. Не готовий забезпечити необхідні умови для організації навчання дітей із ООП. У нього немає бажання освоювати нові форми та методи роботи, виявляти гнучкість, використовувати у навчальному процесі індивідуальний та диференційований підходи, брати участь у створенні спеціальних умов освіти для здобувачів освіти з ООП;

- допустимий характеризується умовною відповідністю критеріям готовності педагогічних працівників до педагогічної діяльності; професійні завдання інклюзивного навчання вирішуються успішно, але в межах інструкцій, правил, нормативів. У складних педагогічних ситуаціях педагогічний працівник орієнтується на силу, у нього відсутні систематичні уявлення про зміст, принципи та методи діяльності в умовах інклюзивного середовища. На цьому рівні педагогічний працівник психологічно може бути готовий до роботи, усвідомлює значущість власної діяльності, необхідність самовдосконалення, але не працює над цим систематично.

Відчувається нестача загальної та спеціальної ерудиції, відзначається недостатня рефлексія власних дій, наявність слабкої мотивації до отримання знань у галузі інклюзивного навчання дітей з ООП, педагогічний працівник недостатньо вимогливий себе. Володіє елементами професійних знань (теоретичних, методологічних та методичних) та виявляє слабе засвоєння способів вирішення професійних завдань, хоча готовий до освоєння нових педагогічних технологій для забезпечення умов організації інклюзивного навчання;

- оптимальний відображає високу готовність педагогічних працівників до педагогічної діяльності; педагогічний працівник має необхідні знання (теоретичні, методологічні та методичні) та практичні навички для організації інклюзивного навчання, а також знання про індивідуальні особливості та освітні потреби здобувачів освіти з ООП, демонструє усвідомленість, самостійність, рефлексивність у пошуку вирішення навчально-професійних завдань, усвідомлює цінності своєї професійної діяльності, її важливість як для здобувачів освіти з ООП, так і для соціуму в цілому, демонструє достатній рівень поінформованості в питаннях. У своєму професійному зростанні педагогічний працівник займає проактивну позицію, отримує задоволення від саморозвитку, має установку на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, відчуває почуття моральної відповідальності, орієнтується на цінності своєї професійної діяльності. Педагогічний працівник виявляє емпатію і толерантність, визнає цінність інклюзивного навчання та дітей незалежно від їх можливостей, мають глибоке переконання в тому, що здібності дітей з ООП індивідуальні та безмежні Як правило, із задоволенням спілкується з дітьми з ООП, виявляє ініціативу у спілкуванні, готовий до роботи в команді з батьками та іншими фахівцями.

Відповідно до критеріїв сформованості компонентів готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища під час війни, ми розглядаємо її як систему, що включає в себе

наступні компоненти: мотиваційний, освітній, діяльнісний, психологічний та творчий компоненти.

Мотиваційний компонент пов'язаний із формуванням інтересу до професійної діяльності взагалі та позитивного відношення до особливостей професії; прагнення до поповнення та оновлення професійних знань, у тому числі в галузі інклюзивного навчання; характеризується ставленням педагогічних працівників до необхідності впровадження інклюзивного підходу в освітній процес, стійким інтересом до теоретичних проблем, наукових досліджень та практичної діяльності у галузі інклюзивного навчання.

Освітній компонент пов'язаний з формуванням системи понять, яку має освоїти педагогічний працівник в рамках інклюзивного навчання, поінформованістю про специфіку інклюзивного підходу в освіті, знаннями характеристик різних категорій та психофізичного розвитку дітей з ООП, уявленням про особливі освітні потреби цих дітей, знаннями про особливості проектування освітнього процесу здобувачів освіти з ООП.

Практичний компонент говорить про вміння застосовувати методики та технології організації інклюзивного навчання, а також використовувати різноманітні методи, прийоми та форми навчальної роботи з дітьми з ООП, спрямовані на соціалізацію дітей у середовищі закладу освіти та у суспільстві в цілому.

Психологічний компонент пов'язаний із формуванням у педагогічних працівників вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей та властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу, вміння оцінювати свій емоційний стан у процесі спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, у тому числі з дітьми, які мають ООП, аналізувати та оцінювати свої особистісні та професійні якості як педагога, який здійснює свою професійну діяльність в умовах інклюзивного середовища.

Творчий компонент пов'язаний із вмінням виявляти творчість у власній професійній діяльності, відображає творчу активність та особистісні особливості педагогічного працівника, що дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал здобувачів освіти з ООП, керуючись їх можливостями.

Наприкінці серпня 2024 року Міністерство освіти й науки України затвердило новий професійний стандарт [«Вчитель закладу загальної середньої освіти»](#), в якому визначено необхідні компетентності та вимоги до освітньо-педагогічної діяльності. Загалом трудові функції, які мають виконувати вчителі на своїх посадах, залишилися в новому стандарті незмінними. Проте великої необхідності розділяти стандарти немає оскільки трудові функції практично однакові у педагогічних працівників дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти:

- навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів);
- партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу;
- участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища;
- провадження освітнього процесу;
- безперервний професійний розвиток.

Структуру компетентностей педагогічних працівників узгодили зі структурою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій як того вимагали нові нормативно-правові акти. Отже, компетентності, якими наразі мають володіти вчителі:

- мовно-комунікативна – здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою, враховувати особливості мовного середовища в закладі освіти з мовою корінного народу або національної меншини тощо;
- предметно-методична – здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти,

здійснювати інтегроване навчання, добирати й використовувати сучасні й ефективні методики та технології навчання тощо;

- інформаційно-цифрова – вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати наявні та створювати нові цифрові ресурси;

- психологічна – врахування під час роботи вікових й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан;

- емоційно-етична – усвідомлення особистих почуттів, емоцій, потреб та емоційних станів інших учасників освітнього процесу;

- компетентність педагогічного партнерства як серед колег, так і з батьками та учнями;

- інклюзивна компетентність – формування інклюзивного освітнього середовища;

- здоров'язберезувальна компетентність – організація безпечного освітнього середовища;

- прогностична компетентність – здатність прогнозувати результати освітнього процесу, планувати;

- організаційна компетентність – організація різних видів і форм навчальної й пізнавальної діяльності;

- оцінювально-аналітична компетентність – оцінювання та аналіз результатів навчання учнів;

- здатність до навчання впродовж життя.

Отримані результати досліджень наукових розвідок та оновлений Професійний стандарт для педагогів став своєрідним індикатором для аналізу власної діяльності на структуру готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності дітьми з ООП дають можливість говорити про те, що провідними компонентами готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах інклюзії у період воєнного стану є:

мотиваційний – сукупність стійких мотивів до такої роботи, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності;

освітній – система загальнопедагогічних та спеціальних знань і уявлень, розуміння сутності інвалідності та знання особливостей побудови освітнього процесу, в якому вони беруть участь;

психологічний – стійке системне психологічне утворення, що включає емоційне прийняття усіх дітей, ціннісні орієнтації, готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю, опанування психологічних методик;

творчий – поєднує особистісні якості педагогічного працівника та творчу активність, які дають змогу продукувати нові практичні та теоретичні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з ООП на основі їх можливостей;

практичний – складається зі способів і прийомів реалізації професійних психолого-педагогічних знань у роботі зі здобувачами освіти з ООП і передбачає формування в педагогічних працівників відповідних професійних компетенцій.

Усі компоненти тісно пов'язані між собою. Кожний з них має певне змістове наповнення (сукупність окремих особистісних якостей) і певну ступінь сформованості.

2.2.1. Мотиваційний компонент

Мотиваційний компонент – це сукупність стійких мотивів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, спрямованість на здійснення ефективного освітньо-виховного процесу, визнання кожного здобувача освіти суб'єктом освітньо-виховної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання всіх здобувачів освіти, в тому числі й із особливими освітніми потребами, готовність залучати їх до освітньої діяльності на занятті;

Позитивне ставлення до професійної педагогічної діяльності формується в першу чергу на основі відповідної мотивації і матиме цінність лише тоді, коли воно засноване на наявності чітких, компетентних уявлень як про професію в цілому, так і про окремі дисципліни навчальної програми, а також способи оволодіння ними.

До групи мотивів педагогічного працівника який працює в умовах інклюзивного середовища належать:

- усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної діяльності та своєї належності до одного з важливих рушіїв демократизації та гуманізації освіти;
- можливість впливати на зміни суспільної думки щодо спільного навчання здобувачів освіти із різними освітніми потребами через визнання громадянським суспільством інклюзивного навчання як найефективнішого методу боротьби з дискримінацією в освіті;
- можливість приймати участь у підвищенні ефективності та якості освіти в Україні;
- можливість формувати гуманний характер способів розв'язання педагогічних ситуацій у закладі освіти через визнання свободи особистості усіх учасників інклюзивного педагогічного процесу;
- можливість долучитися до професійної взаємодії та навчання через засвоєння та прийняття цінностей інклюзивної педагогічної діяльності;
- позитивне ставлення та інтерес до обраної професії;
- ставлення до інклюзивного навчання як позитивного явища в житті суспільства, спрямованого на формування особистісно значущих зразків безконфліктної або компромісної поведінки;
- прагнення досягнути успіху і продемонструвати свої найкращі якості;

- особистісну спрямованість, яка проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога-новатора;
- можливість задоволення соціальних потреб, які виражаються у виникненні прихильності, турботі про іншу людину, уваги до себе, участь у спільній діяльності під час реалізації нових соціальних та освітніх проєктів;
- можливість задоволення духовних потреб, пов'язаних з самовираженням, самореалізацією, зростанням самоповаги, через участь у складній педагогічній діяльності яка є суспільно значущою;
- можливість задоволення потреб престижу, яке досягається через отримання визнання і поваги з боку колег та суспільства, досягнення успіху і високої оцінки при виконанні неординарної роботи, яка розглядається ще й як фахове зростання.

Мотиваційний компоненти на нашу думку містить наступні складові:

1. Духовно-соціальна спрямованість (інтерес і любов до дітей, потяг виховувати, піклуватися про дітей, прагнення до морального піднесення особистості добувача освіти, пробудження в неї духовності).
2. Педагогічна потреба (інтерес до професії, потяг до участі в педагогічному процесі, до навчання дітей, до самоосвіти, самовдосконалення в культурному та педагогічному відношеннях);
3. Мотиваційно-творча активність (прагнення до особистісного розвитку здобувачів освіти, бажання налагоджувати спілкування і стосунки між ними, активізувати процес творчого пошуку);
4. Інтерес до організації групової роботи (потяг до командної роботи, інтерес до колективних обговорень, прагнення до лідерства і керування групою).
5. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності на нашу думку характеризується усвідомленням цінності інклюзивного навчання.

Показниками цього компонента є:

- 1) прийняття самої ідеї інклюзивного навчання як цінності;
- 2) визнання рівних прав дітей з ООП та прийняття дітей як цінності;

3) готовність до навчання та саморозвитку для роботи в умовах інклюзивного середовища.

Мотиваційний компонент

Інструкція, підкресліть правильну, на ваш погляд, відповідь

1. З думкою, що всіх треба приймати такими, якими вони є:
 - а) не завжди, б) згоден, с) не згоден.
2. Я вважаю, що оволодіння ЗУН щодо інклюзивного навчання значно підвищить мій професіоналізм: а) так, значно, б) не значно, с) ні.
3. Деякі вихованці викликають у мене роздратування, яке буває важко приховати:
 - а) іноді; б) часто; с) ніколи.
4. Присутність на занятті сторонніх:
 - а) ніяк на мене не впливає; б) дратує; с) надихає мене.
5. Зауваження з боку колег та адміністрації:
 - а) іноді зачіпають, б) це завжди прискіпки, с) привід задуматися.
6. Свої педагогічні здібності я хотів(ла) би реалізувати в роботі з дітьми з ООП: а) тільки з легкими порушеннями; б) ні; с) так.
7. Дитину з ООП треба: а) шкодувати, б) сприймати як будь-кого іншого, с) сприймати як героя.
8. Навички роботи з дітьми з ООП повинні мати:
 - а) працівники спеціальних установ;
 - б) усі педагоги;
 - с) тільки дефектологи.
9. Найважливіший компонент професіоналізму педагога:
 - а) вміння чути та враховувати рекомендації колег;
 - б) володіння знаннями;
 - с) вміння подобатися дітям.
10. Я хотів(ла) би вивчити теорію та методику інклюзивного навчання:
 - а) у мінімальному обсязі,
 - б) так, як можна докладніше,

с) мені не знадобиться.

11. Інклюзивне навчання:

а) ще довго не запрацює в повному обсязі,

б) нереальна та непотрібна ідея,

с) реальна, можлива та перспективна тенденція розвитку освіти.

12. Моє ставлення до маргінальних груп населення (біженці, переселенці, люди інших національностей):

а) намагаюся не дратуватися, але це складно для мене,

б) завжди рівне,

с) завжди дратують.

13. Я був(ла) би згодний(на) на те, щоб групу, в якій я працюю, відвідували діти з ментальними порушеннями:

а) тільки якщо на час, б) ні, с) так.

14. Я був(ла) би згодний(на) на те, щоб групу, в якій я працюю, відвідували діти з сенсорними порушеннями:

а) так, б) тільки якщо на час, с) ні.

15. Педагог має ставитись до представників сексуальних меншин як до прояву людської різноманітності:

а) не маю однозначної позиції з цього питання,

б) так, це звичайні люди,

с) ні, це психічно хворі люди.

16. Найкращою формою навчання для дітей з ООП є:

а) загальноосвітній інклюзивний дитячий садок,

б) спеціальний освітній заклад (інтернат),

с) надомне навчання.

17. Сучасний педагог потребує знань за методикою інклюзивного навчання дітей з ООП:

а) ні, для такої роботи достатньо загальнопедагогічних умінь,

б) так, обов'язково,

с) ні, не потребує.

18. Цінність людини залежить:

- a) від особистісних властивостей, характеру, здібностей,
- b) не залежить ні від чого,
- c) людина цінна сама по собі.

19. Неможливість навчання дитини з комбінованими порушеннями у загальноосвітньому ДНЗ пов'язана:

- a) психологічними бар'єрами,
- b) практичними, матеріальними питання організації,
- c) з нездатністю дітей навчатися нарівні з усіма.

20. Дитина, яка має проблеми в розвитку (інвалідність):

- a) може бути в окремих проявах талановитіша за інших,
- b) не може бути талановитішою за інших,
- c) ніколи не наздожене інших.

21. Чи готові Ви повноцінно організувати доброзичливі, дружні взаємини між дітьми з ОВП та такими, що нормативно розвиваються?

- a) так, готовий,
- b) готовий, але потребує консультаційної допомоги та поради психолога,
- c) не готовий.

22. У якій формі ви хотіли б отримати інформацію з питань організації інклюзивної освіти?

- a) у формі навчального курсу у вузі, курсів підвищення кваліфікації;
- b) не потребує взагалі;
- c) досить нетривалого тренінгу чи семінару.

2.2.2. Освітній компонент

Освітній компонент – це система загальнопедагогічних, психологічних та спеціальних знань і уявлень, розуміння сутності інвалідності та знання особливостей побудови, організації та змісту освітньо-виховного процесу в

якому вони беруть участь, ролі суб'єктів освітнього середовища для кожного здобувача освіти.

Сформованість цього компонента передбачає наявність таких знань:

1) загальнопедагогічних – дають педагогічному працівнику можливість усвідомити сутність, закономірності, принципи, функції та особливості педагогічного процесу, з'ясувати сутність і особливості освітньо-виховного процесу здобувачів освіти, закономірності, принципи та методи його здійснення, а також основні напрями досліджень у галузі інклюзивного навчання;

2) методичних – допомагають педагогічному працівнику зрозуміти професійні завдання та оцінити їх значущість, зміст і особливості методики навчання предметів, їх зв'язки з іншими науками; з'ясувати зміст і особливості чинних програм, підручників, посібників та інших навчальних засобів, які використовуються в освітньо-виховному процесі; усвідомити специфіку сучасних методів навчання в інклюзивному освітньому середовищі та основні напрями вдосконалення системи освітньо-виховного процесу тощо;

3) спеціальних – дають змогу педагогічному працівнику зрозуміти педагогічні можливості інклюзивного навчання, анатомо-фізіологічні особливості розвитку дітей з порушеннями зору, слуху та мовлення, опорно-рухового апарату, емоційно-вольовими розладами, порушеннями когнітивного розвитку тощо.

Основними показниками освітнього компонента є:

- знання засад інклюзивного навчання;
- знання вимог щодо фізичного доступу дітей з ООП до закладів освіти;
- знання нормативно-правових засад включення дітей з ООП до освітньо-виховного процесу загальноосвітніх організацій;
- знання особливостей побудови процесу навчання та виховання дітей в умовах інклюзивного середовища, що полягає у оволодінні педагогічними

працівниками знаннями щодо забезпечення фізичного комфорту для здобувачів освіти з ООП, адаптації навчальних програм, диференціації та індивідуалізації змісту навчального матеріалу;

- знання основ побудови комунікативного зв'язку з суб'єктами інклюзивного навчання включає поінформованість педагогічного працівника про те, що в умовах інклюзивного середовища йому необхідно відійти від авторитарної позиції до колективної, бо тільки у тісній співпраці ми зможемо створити сприятливі умови для розвитку здобувачів освіти з ООП та ін..

Теоретична готовність педагога включає такі вміння:

- аналітичні – спостереження за перебігом педагогічного процесу, вміння аналізувати та виявляти його компоненти, а також встановлювати взаємозв'язок між ними;

- прогностичні – здатність передбачати результат тієї чи іншої дії;
- проєктивні – здатність самостійно вибирати необхідні засоби навчання та найбільш результативні методи роботи;

- рефлексивні – забезпечують і коректну оцінку (формування підсумків) педагогічного процесу в цілому, і адекватну самооцінку своєї діяльності.

Показниками освітнього компонента є:

- глибина розуміння змісту й реалій інклюзивної діяльності,
- знання специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища здобувачів освіти з різними освітніми потребами,

- знання фактів, принципів, процесів та загальних понять у сфері інклюзивного навчання;

- знання нормативно-правових основ інклюзивного навчання, які є юридичною базою організації освітнього процесу;

- знання особливостей організації освітньо-виховного процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища, які відображають властивості,

характерні як для навчання, так і для виховання усіх здобувачів освіти, в тому числі їх спрямованість, взаємозв'язок всіх структурних елементів педагогічної системи освітнього закладу, особливості двосторонньої взаємодії здобувача освіти і педагогічного працівника;

- знання умов ефективності реалізації завдань інклюзивного навчання, тобто умов, в яких навчаються з різною підготовкою, різними фізичними можливостями і різними перспективами подальшого навчання.

- знання основ психології та корекційної педагогіки,
- знання індивідуальних особливостей здобувачів освіти з різними рівнями підтримки.

Проводячи аналіз змісту фахової підготовки педагогічних працівників звернімо увагу на ті моменти теоретичної підготовки педагогічного працівника, які мають безпосереднє відношення до освітнього компонента професійної діяльності; до його змісту ми відносимо знання про сутність людини та її психологію, закони вікового розвитку дитини та ін. Це передбачає відповідні знання про психологічні особливості дитини, її інтересів, схильностей; пізнавальної діяльності здобувача освіти, активізації всіх його психічних сфер шляхом застосування методів викладання. Однак, вищевикладені знання повинні дозволити педагогічному працівнику зрозуміти, що засвоєння навчального матеріалу не може досягатися ціною здоров'я дитини, рівень вимог до її розумової діяльності має відповідати віковим особливостям здобувача освіти.

Педагогічно-виховна компетентність (вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, здатність перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості, здатність розуміти і розвивати найсильніші сторони здобувача освіти) та педагогічно-когнітивні здібності (ерудиція, пам'ять, знання предмета, розсудливість, спостережливість, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі) є характеристикою освітнього компонента, що реалізує пізнавально-гносеологічну функцію.

Проте, низка дослідників вважає, що справжня компетентність викладача – це не сума необхідних знань (як загальнопедагогічних, і вузькоспеціальних), а передусім – специфічний стиль мислення, з допомогою якого відбувається ціннісний вибір технології навчання при усвідомлено організованому педагогічному процесі. З погляду психології, стиль мислення – це відкрита система інтелектуальних стратегій (прийомів, навичок та операцій), до якої особистість схильна через свої індивідуальні здібності [20, 50].

Сучасний педагогічний працівник закладу інклюзивного освіти не може бути просто споживачем науково-теоретичних знань. На їх основі, а також за допомогою наявного практичного досвіду, він повинен стати творцем своєї власної, індивідуальної системи практичних дій.

Щоб спроектувати освітній контент, необхідно розуміти основні принципи його побудови: системності, мультимедійності, візуалізації, модульності, адаптивності та варіативності, інтерактивності, доступності. Вони є певними орієнтирами, при послідовній опорі, на які педагогічний працівник зможе врахувати всі концептуальні підходи до проектування освітнього контенту. Так як ця діяльність неможлива без певної послідовності, поетапності, він повинен мати уявлення про рівні проектування освітнього контенту як про його структуру. Йому також необхідно вміти обґрунтувати структуру освітнього контенту та розробити його блочно-модульну модель. Наявність уявлень про технічне наповнення, а також про процес впровадження та використання освітнього контенту в процесі навчання надає можливість оцінити практичну складову ресурсу.

Особливої уваги на нашу думку потребує процес формування освітньої компетентності педагогічних працівників до реалізації корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання в освітньому процесі здобувачів освіти з ООП, що включає ознайомлення із комплексною роботою різноманітних фахівців, діяльність яких зорієнтована на підвищення розвитку і соціалізації початкової ланки освіти, послаблення

або подолання психофізичних порушень з метою максимально можливого розвитку та підготовки до самостійного життя [1].

Знання, на думку Р. Стернберга, є необхідною умовою будь-якої компетентності. Дослідження О. Бігич, О. Гури, С. Ракова, Є. Смирнової-Трибульської, Л. Хоружої, О. Шестопалюка підтверджують ґрунтування на знаннях різних видів професійної компетентності вчителя. Знання в логіці трактуються як адекватне відбиття об'єктивної реальності у свідомості людини, результат процесу пізнання дійсності. До одиниць знань науковці відносять факти, поняття, теорії, технології тощо. Різновидами цих елементів є правила, норми, алгоритми дій, які виступають, на думку І. Єрмакова, Т. Єрмакова, основою розв'язання життєвих та професійних проблем. Отже, факт – це подія, яка дійсно відбулась, встановлене на основі досвіду знання.

Н. Гузій вважає, що професійно-педагогічна компетентність «відображає академічну зрілість педагога та багатство його професійного тезаурусу». При цьому тезаурус традиційно визначається як «сукупність понять з певної галузі науки».

На освітній компонент професійної компетентності педагогічного працівника звертають особливу увагу й І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич. Вони зазначають, що професійна компетентність педагогічного працівника містить знання, яке ґрунтується на розвиненому професійному мисленні та професійній свідомості. Залежність професійної компетентності педагогічного працівника від професійного мислення пояснює вагомість наявності відповідних знань як компонента професійної компетентності у різних теоретичних підходах, оскільки «предметною основою мислення» вважається «склад знань».

Отже, освітній компонент готовності педагогічних працівників до реалізації фахових компетентностей в умовах інклюзії передбачає: поглиблене пізнання у процесі мислення змісту філософії інклюзії та

алгоритмів взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу; посилення довготривалої пам'яті з метою збереження знань, умінь і навичок, змісту фахових компетентностей що пов'язані з об'єктом і предметом функціонування фахівця; довільної та після довільної уваги що передбачає свідоме зосереджені на змісті, цінностях та трансформаціях реалізації фахових компетентностей, як стійкого утворення; посилення та підвищення інтенсивності емоцій і почуттів у ході підготовки до реалізації фахових компетентностей в умовах інклюзивного середовища; формування сталого інтересу, інтелектуальних та вольових процесів, що спонукають їх до розвитку свідомого відношення до реалізації фахових компетентностей в інклюзивному освітньому просторі.

Освітній компонент

Інструкція, підкресліть правильну, на ваш погляд, відповідь

23. Інклюзивне навчання - це...

- а) дистанційне навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком;
- б) спільне навчання та виховання дітей з нормальним та порушеним розвитком;
- с) надомне навчання дітей з порушеним розвитком.

24. Головною причиною виникнення інклюзії є:

- а) амбіції батьків дітей з ООП;
- б) розмивання меж норми та патології;
- с) підвищення рівня толерантності та гуманності в суспільстві.

25. Що таке лекотека?

- а) це система психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з ООП;
- б) це група для дітей з ООП;
- с) важко.

26. Право дітей з ООП на здобуття освіти спільно з іншими (в рамках однієї установи):

- а) закріплено законодавчо,
- б) важко,
- с) не закріплено в законах.

27. Створення інклюзивного навчання розглядається як спосіб:

- а) поліпшення рівня розвитку дітей, які мають труднощі в навчанні;
- б) підвищення показників розвитку всіх дітей;
- с) вирівнювання розвитку дітей.

28. Чи можна уникнути протиставлення в дитячому середовищі звичайних та «особливих» дітей:

- а) складно, б) неможливо, с) так, цілком.

29. Допомагаючи одноліткам з ООП брати активну участь в освітній та соціальній діяльності, звичайні діти навчаються:

- а) жаліти осіб з інвалідністю,
- б) не отримують нічого корисного для свого розвитку,
- с) отримують найважливіші життєві уроки.

30. Кожна дитина, незалежно від успішності та стану здоров'я, може бути успішно навчатися в загальноосвітньому закладі:

- а) згодна, б) не завжди, с) не згодна.

31. У ЗДО повинні приймати всіх дітей, які живуть поблизу незалежно від їхнього походження, порушення здоров'я та ін.?

- а) так, б) залежно від рівня розвитку дитини, її здібностей, с) ні.

32. Думка батьків має впливати на зміну ситуації в ЗДО:

- а) тільки не в питаннях навчання,
- б) так, їхня думка є важливою,
- с) ні, педагоги самі знають, як краще.

33. Педагоги повинні однаково оцінювати вихованців з високою та низькою успішністю:

- а) згоден; б) не завжди; с) не згоден.

34. Можна повністю уникнути протиставлення в суспільстві звичайних людей і людей з інвалідністю:

а) не завжди, б) так, с) ні.

35. Діти з вираженими порушеннями в ментальному розвитку можуть навчатися спільно з іншими:

а) важко, б) ні, це неможливо, с) так, цілком.

36. Непередбачені ситуації на заняттях:

а) можна ефектно та ефективно використовувати;

б) треба ігнорувати;

с) завжди заважають навчальному процесу.

37. Прийняти чи не прийняти дитину з проблемами у розвитку у ЗДО вирішує:

а) адміністрація ЗДО, б) ІРЦ, с) батьки дітей, які відвідують ЗДО.

38. При спільному навчанні дітей з інвалідністю може бути:

а) 25-40 % від числа групи; б) більше 50% дітей групи; с) 1-2 на групу.

39. Якщо дитина не має здатності до самостійного пересування, вона може відвідувати загальноосвітнє ЗДО:

а) тільки тимчасово,

б) ні, це неможливо,

с) так, якщо створити умови.

40. До загальноосвітньої установи можуть бути прийняті:

а) будь-які діти за рішенням ІРЦ;

б) діти з легкими порушеннями слуху, зору, мовлення тощо;

с) діти, які не мають проблем у розвитку.

41. Глуха або сліпа дитина може відвідувати загальноосвітній ЗДО:

а) тільки тимчасово, б) ні, це неможливо, с) так, якщо створити умови.

42. Батьки дітей з ООП хочуть, щоб їхні діти відвідували звичайний ЗДО:

а) так, це збільшить життєві шанси їх дітей;

б) ні, тому що не вважають ЗДО готовим прийняти їх дітей;

с) не хочуть через побоювання булінгу щодо їх дітей.

43. Які шанси на успішне працевлаштування людини з інвалідністю?

а) високі шанси; б) залежить від її інтелекту; с) практично немає шансів.

44. Чи вважаєте Ви можливою дружбу між дитиною з ООП та іншими дітьми:

а) не вважаю,

б) так, цілком можливо,

с) якщо норма типова дитина жаліє дитину з ООП.

2.2.3. Психологічний компонент

Психологічний компонент педагогічної готовності – це стійке системне психологічне утворення, що включає емоційне прийняття усіх дітей, ціннісні орієнтації з комплексу різноманітних, пов'язаних між собою елементів, задоволеність власною педагогічною діяльністю, опанування психологічних методик. Він включає психологічну готовність педагогічного працівника, яку визначають через сукупність внутрішніх та зовнішніх умов (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю; опанування методик саморегуляції.

Психологічний компонент педагогічної готовності вивчали в контексті підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності, аналізуючи його структуру, компоненти та вплив на професійну діяльність. Дослідження включають вивчення мотиваційного, інтелектуального, емоційно-вольового та інших аспектів, що забезпечують ефективність викладання та навчання.

Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах нової української школи вивчали Ігнатович О.М., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Павлик Н.В.,

Становських З.Л., Іванова О.В., Радзімовська О.В., Заєць І.В., Шевенко А.М., Татаурова-Осика Г.П.. Вони розглядали науково-психологічне уявлення про поняття психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до творчої професійної діяльності. Автори проаналізували теоретичні засади й критерії психологічної готовності педагога до професійної діяльності, визначили чинники її розвитку, розробили психолого-діагностичний інструментарій та програми особистісного зростання педагога, представили результати емпіричного дослідження стану психологічної готовності й надали рекомендації щодо методів її розвитку. В поданих ними аналітичних матеріалах подано чинники розвитку психологічної готовності педагогів до професійної діяльності, а також програми їх актуалізації, що сприятимуть оптимізації різних векторів особистісного розвитку педагога (психосоматичного, психічного, гендерного, соціального, духовного тощо). Також ними представлено інноваційні напрями спеціальної психологічної допомоги педагогічному персоналу НУШ, що сприятиме профілактиці кризових станів в сучасних умовах.

Вчені визначили психологічну готовність педагога до професійної діяльності як сполучення стійкої педагогічної мотивації та здатності вчителя до здійснення педагогічної творчості. Психологічна готовність вчителя має чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий. Розвиток психологічних якостей у відповідності до педагогічних функцій у межах кожного з компонентів забезпечуватиме гармонійний розвиток психологічної готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності й сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу. В дослідженні автори визначили певні критерії психологічної готовності педагога до педагогічної творчості є:

- духовно-соціальна спрямованість,
- педагогічна потреба,

- мотиваційно-творча активність,
- інтерес до організації групової роботи,
- педагогічно-виховна компетентність,
- педагогічно-когнітивні здібності,
- креативність,
- конструктивна ініціатива,
- моральні ставлення до здобувачів освіти,
- культура педагогічного спілкування,
- психологічна компетентність,
- гармонійність соціальних взаємостосунків,
- гармонійність поведінки,
- педагогічне самовладання,
- здатність до режисури навчальним процесом,
- ефективність рефлексивного керівництва.

Психологічна готовність до роботи в інклюзивному середовищі є складним багатокомпонентним утворенням, що поєднує когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний та рефлексивний компоненти. Взаємозв'язок між ними визначає цілісність особистості педагога як суб'єкта інклюзивної діяльності. Васьківська І., Дідух К.. наголошують, що психологічна готовність педагога є не лише набором професійних знань і навичок, а є системою цінностей, установок і поведінкових стратегій, які забезпечують ефективну взаємодію з дитиною, колегами та батьками у процесі інклюзивного навчання.

У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності ми виділяємо наступні функціональні блоки:

1. Особистісно-мотиваційний: включає професійно важливі якості, що визначають ставлення до професійної діяльності.
2. Уявлення про цілі професійної діяльності: якості, що визначають розуміння та прийняття завдань, цілі професійної діяльності.

3. Уявлення про зміст діяльності та способи її виконання: знання та вміння, необхідні для виконання професійної діяльності.

4. Інформаційний блок: якості, що забезпечують сприйняття, переробку та збереження інформації, необхідної для виконання професійної діяльності.

5. Управління діяльністю та прийняття рішень: якості, що забезпечують планування, контроль та оцінку власної професійної діяльності.

Як особливий компонент психологічної готовності до діяльності є педагогічна свідомість, що диференціюється в три області: 1) Я-область, тобто комплекс уявлень про себе як педагога, як професіонала, що формується у зв'язку із Я-концепцією, яка сформована в індивіда, а також зі сформованим у нього професійним ідеалом; 2) Д-область, тобто комплекс уявлень індивіда про професійну діяльність її цілі, зміст, засоби, методи тощо; 3) В-область, тобто область уявлень педагогічного працівника про здобувача освіти, про можливості виховання та навчання, їх роль у формуванні особистості тощо.

З опорою на описану аксіологічну концепцію та культурологічний підхід у педагогіці розробляється ще один аспект психологічної готовності педагогічного працівника до професійної діяльності, ця готовність розглядається через культуру педагогічного працівника – методологічну, морально-естетичну, комунікативну, технологічну, духовно-психологічну. Іntenціональний аксіологічний блок становлять ціннісні орієнтації та професійна спрямованість особистості; операційний аксіологічний блок – цінності власне педагогічної діяльності; Ідентифікаційний аксіологічний блок включає в себе Его-сфери педагогічного працівника: «Я» концептуальне (ідеал, мрія), «Я» світоглядне (цінності світогляду), «Я» виконавче (активність, компетентність, захопленість справою), «Я» інформаційне (здатність переробити інформацію, зробити її своєю).

У літературі зустрічаємо більше десяти складових психологічної готовності педагогічного працівника до педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Ми зупинімося на наступних: якості особистості педагогічного працівника, педагогічних здібностях, інтересі до педагогічної діяльності, спрямованості особистості, потребі у досягненнях, установках до педагогічної діяльності, педагогічній поведінці, та емоційно-оціночній.

Отже, сучасні ставлення до змісту психологічної готовності до педагогічної діяльності складаються з урахуванням концепції педагогічної свідомості, аксіологічного чи культурологічного підходів.

Маючи цю ідею, ми визначаємо психологічну готовність до педагогічної діяльності через ставлення педагогічного працівника до своєї педагогічної діяльності. Аналіз показує, що його ставлення до педагогічної діяльності не тільки включає зазначені вище компоненти психологічної готовності, але і дозволяє синтезувати і систематизувати їх. Як бачимо, те, що багато дослідників відносять до складових психологічної готовності до педагогічної діяльності (потреби, мотиви, цінності, установки, інтерес) можна віднести до форм прояву більш загального явища психологічної готовності до педагогічної діяльності – ставлення до педагогічної діяльності. Мотиви ж, інтерес, цінності, установки, спрямованість особистості мають різні трансформації потреби. Адже, крім перерахованих компонентів, ставлення включає емоції і почуття, але не включає в свій склад якості особистості педагогічного працівника і його здібності. Таким чином, поняття «ставлення» у зв'язку з аналізом психологічного компонента готовності до педагогічної діяльності інтерпретується нами як ядро особистості, сила, потенціал, що визначає ступінь накопиченої енергії бажання, потреби, ступінь мотивації, інтересу, ступінь вираження почуттів під час педагогічної діяльності, а також як емоційно-вольова установка особистості педагогічного працівника, тобто вираз його позиції.

Показниками психологічної готовності ми визначаємо:

1. Моральні ставлення до здобувачів освіти
2. Культуру педагогічного спілкування.
3. Психологічну компетентність.
4. Гармонійність соціальних взаємостосунків.
5. Морально-комунікативні риси.
6. Гармонійність поведінки.
7. Педагогічне самовладання.

А саме, моральні ставлення до здобувачів освіти – це емпатія, прийняття, доброзичливість, вміння підтримати здобувача освіти, здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ; культура педагогічного спілкування – це педагогічний такт, почуття доречності, доцільності, повага до здобувача освіти, яскравість і переконливість мовлення; психологічна компетентність – це здатність до розуміння думок, почуттів здобувачів освіти, причин їх вчинків; наявність особистісної позиції, уміння поєднувати несумісні поняття, спрямовувати процес діяльності здобувачів освіти; гармонійність соціальних взаємостосунків – це толерантність до інших поглядів, здатність до створення нових засобів взаємодії зі здобувачами освіти, вміння керувати процесом спілкування; морально-комунікативні риси – це щирість, довіра, уважність, на відміну від суто комунікативних якостей комунікабельності, товариськості дозволяють здійснювати не просто спілкування, а моральне спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості; гармонійність поведінки – це щирість, чесність, відповідальність; емоційна врівноваженість, позитив, терпіння; послідовність поведінки; педагогічне самовладання – це самоконтроль, спокій, витримка; вимогливість, справедливість, воля, наполегливість, здатність конструктивно впливати на здобувачів освіти.

Психологічний компонент

Інструкція, підкресліть правильну, на ваш погляд, відповідь

1. Чи легко Вам налагоджувати стосунки з людьми?

- а) ні; б) не завжди; в) так.
2. Чи подобається Вам професія педагога?
- а) ні; б) не завжди; в) так.
3. Чи відчуваєте Ви любов до дітей?
- а) ні; б) не до кожної дитини; в) так, відчуваю.
4. Чи приємно Вам піклуватися про людей?
- а) ні; б) не завжди; в) так.
5. Чи є у Вас бажання навчати і виховувати дітей, брати участь в педагогічному процесі?
- а) ні; б) не завжди; в) так.
6. Чи виникає у Вас бажання поділитись знаннями з іншими?
- а) ні; б) не завжди; в) так.
7. Педагогічна творчість для Вас полягає у:
- а) розробці нових методів навчання;
- б) знаходженні нової додаткової інформації з предмета;
- в) перетворенні свого предмета в засіб формування особистості учнів.
8. Чи відчуваєте Ви впевненість в успішності своєї педагогічної діяльності на початку навчального процесу?
- а) ні; б) не завжди; в) так.
9. У своїй педагогічній роботі Ви прагнете перш за все:
- а) чесно відпрацювати свої години, щоб одержати заробіток;
- б) якомога більше дати учням знань зі свого предмету;
- в) досягти морального піднесення особистості здобувача освіти, пробудження в неї духовності.
10. Чи є у Вас такі риси як щирість, доброта, повага до дитини, здатність до співпереживання?
- а) ні; б) є певною мірою; в) так.
11. Чи притаманні Вам креативність, гнучкість мислення, енергійність, почуття гумору?
- а) ні; б) є певною мірою; в) так.

12. Як би Ви оцінили рівень Вашої здатності до адекватної моральної оцінки літературних творів; історичних подій, вчинків:

а) низький; б) середній; в) високий

13. Як би Ви оцінили рівень Ваших організаторських здібностей:

а) низький; б) середній; в) високий

14. Чи є у Вас акторські здібності:

а) ні; б) є певною мірою; в) так.

15. Чи створюєте Ви у своїй педагогічній роботі нові способи вивчення характеру здобувачів освіти?

а) ні; б) не завжди; в) так.

16. Чи створюєте Ви нові засоби міжособистісної взаємодії зі здобувачами освіти, з батьками?

а) ні; б) не завжди; в) так.

17. Чи здатні Ви до здійснення вольового впливу на учня, до рефлексивного керівництва його навчальною діяльністю завдяки власній організованості й вимогливості?

а) ні; б) не завжди; в) так.

18. Якщо чесно, чи притаманний Вам педагогічний такт емоційна врівноваженість, терпіння?

а) ні; б) є певною мірою; в) так.

19. Чи маєте Ви чітку особистісну позицію, яка допомагає Вам узагальнювати та поєднувати несумісні поняття?

а) не маю; б) іноді маю; в) завжди маю.

20. Як часто Ви підкорюєте свої спеціальні інтереси педагогічній меті?

а) ніколи; б) іноді; в) завжди.

21. Якою мірою Ви володієте спостережливістю, розсудливістю, переконливістю мови?

а) не володію; б) певною мірою; в) добре володію.

22. Як часто у своїй роботі Ви пов'язуєте навчальний матеріал з реальним життям?

а) рідко; б) іноді; в) завжди.

23. Чи володієте Ви необхідними знаннями про інклюзивні методики та особливості дітей з ООП?

а) не володію; б) певною мірою; в) добре володію.

24. Чи маєте Ви фаховий тезаурус для розуміння термінології інклюзивної освіти?

а) не маю; б) певною мірою; в) маю.

25. Як Ви оцінюєте свої знання щодо створення адаптацій та модифікацій у процесі навчання учнів?

а) не володію; б) певною мірою; в) добре володію.

26. Чи відчуваєте ви стрес чи вигорання від роботи з дітьми з ООП?

а) так; б) певною мірою; в) ні.

27. Як ви реагуєте на негативне ставлення до інклюзії з боку колег або батьків?

а) дратуюсь; б) певною мірою нервую; в) пояснюю.

2.2.4. Творчий компонент

Творчий компонент педагогічної готовності поєднує особистісні якості педагогічного працівника та його творчу активність, які дають змогу продукувати нові практичні та теоретичні цінності, а також розвивати творчий потенціал усіх дітей на основі їхніх можливостей. Даний компонент вивчали різні науковці, розглядаючи його як педагогічну творчість, здатність до самоактуалізації, креативність та готовність до оригінального вирішення педагогічних завдань. Цей компонент включає здатність до імпровізації, розробку нових методів, розвиток здобувачів освіти як творчих особистостей.

Методологічні засади педагогічної творчості вивчала С. Сисоєва. Вчена зазначає, що обов'язковою умовою досягнення педагогічної

майстерності є творчість педагога., яка формується й удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворювальної діяльності в навчально-виховному процесі. Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі його життя, самореалізації як засіб самоствердження, самовираження та саморозвитку. Авторський підручник «Основи педагогічної творчості» призначено для забезпечення викладання навчального курсу у вищих педагогічних навчальних закладах з метою показати багаторічний досвід викладання педагогічної творчості в Україні. Дослідниця визначила наступні ознаки педагогічної креативності, до яких віднесла: 1) високий рівень соціальної і моральної свідомості; 2) пошуково-перетворюючий стиль мислення; 3) розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); 4) проблемне бачення; 5) творча фантазія, розвинуте уявлення; 6) специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисність; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; 7) цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); 8) специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я»; 9) бажання бути визнаним; творчий інтерес; 10) захопленість творчим процесом, своєю працею; 11) прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці; 12) комунікативні здібності; 13) здатність до самоуправління; 14) високий рівень загальної культури.

Також С. Сисоєва виділяє такі критерії творчої педагогічної діяльності вчителя, які за своєю сутністю є індивідуально-творчими і характеризують творчу педагогічну діяльність вчителя як творчий процес:

- розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів;
- раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості;

комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;

- бачення нової проблеми у зовнішній знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення;

- застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації;

- проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег;

- володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей;

- реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва;

- прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях;

- оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

З метою визначення рівнів творчої педагогічної діяльності вчителя доцільно розглядати різні напрями його діяльності, тому що творчість вчителя у різних видах професійної діяльності проявляється по-різному.

Творчий компонент педагогічної готовності як *креативність та готовність до оригінального вирішення педагогічних завдань* – це здатність педагога оригінально вирішувати педагогічні завдання, що проявляється в умінні генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні шляхи, імпровізувати та досягати високої ефективності у своїй діяльності, використовувати інноваційні форми, глибокі знання предмету та психології, а також є потужним чинником розвитку особистості педагога і визначає її готовність до нестандартного мислення та поведінки. Цей компонент виступає ключовою передумовою для розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти, а його складовими є гнучкість мислення, оригінальність підходів, продуктивність, розробленість ідей та відповідна емоційно-вольова сфера.

О. Антонова педагогічну креативність розглядає у структурі педагогічної обдарованості вчителя. Термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення на заході після публікацій робіт Дж. Гілфорда, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості або психологія креативності. Дослідниця зазначає, що педагогічна креативність учителя розвивається упродовж усієї педагогічної діяльності та є вирішальним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності. Саме тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності. Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності вчителя.

Розглядаючи структуру педагогічної готовності до професійної діяльності, окрім ставлення до нього необхідно розглянути творчі здібності та особистісні характеристики педагогічного працівника. Вивчення творчості з погляду здібностей було розпочато у 1950 р. Дж. Гілфордом, який вважав, що творчість співвідноситься зі здібностями, які є найбільш характерними для творчих людей. У результаті досліджень творчих здібностей педагогів, С. Лобода, С. Сисоєва та ін. окреслили здібності, які необхідні для творчої діяльності: гнучкість мислення, здатність до оцінки, легкість генерування ідей, здатність до передбачення, уяву (логічну, критичну, творчу), установку на сприйняття, домінанту, асоціативну діяльність мозку, пошук аналогій, висування гіпотез, інтуїтивність, критерій інформаційної повноти, комбінаторику, антиципацію, самостійність. Дж. Гілфорд відзначає сприйнятливність до проблем, швидкість, гнучкість, оригінальність, здібності до оцінки та розробки тощо. Загалом у наукових джерелах перелічують понад сто творчих якостей особистості. На основі виділення їх головних нетотожних властивостей запропоновано наступний

блок творчих якостей особистості педагогічного працівника: позитивна Я-концепція, здатність до рефлексії, уявного обговорення протиріч, задуму, логіки та методів педагогічної діяльності; відкритість до нового знання; прагнення до досягнення, успіху, воля, емоційна стійкість; неконформність (свобода думки, самостійність), здатність до припущення, інсайту, осяяння, ага-реакції, ерудиція та загальна культура, прагнення системного бачення педагогічної дійсності, естетичний смак, працьовитість тощо.

Отже, аналіз літературних джерел показав, що концептуальні засади творчого компонента педагогічної готовності базуються на готовності вчителя до пошуку нових, нестандартних шляхів вирішення педагогічних завдань, зміні інформаційної функції навчальної діяльності на розвиваючу, а також на розвитку специфічних рис мислення особистості, таких як креативність, гнучкість та оригінальність. Ця готовність формується на основі професійних знань, здібностей та мотивації, що дозволяє педагогу реалізувати свій творчий потенціал у професійній діяльності. Процес творчості ґрунтується на натхненні автора, його здібностях, а креативний процес несе в собі прагматичний елемент, який полягає в розумінні, навіщо, що саме і як треба створювати. Така взаємодія педагога, здобувачів освіти та їх батьків створює атмосферу творчості, співпраці, діалогу, що дозволяє активізувати творчі потенціали особистості та сприяти розкриттю обдарованості.

Враховуючи напрацювання багатьох дослідників, творчий компонент готовності педагогічних працівників розглядаємо як здатність до інноваційної діяльності, що передбачає креативність, вміння розв'язувати складні задачі, рефлексію та ефективно застосовувати сучасні педагогічні технології; творче мислення, яке дозволяє створювати власні ефективні методики та адаптуватися до змін і проявляється у прагненні до вдосконалення та розвитку.

Нами визначено основні показники творчого компоненту, а саме:

- *креативність і винахідливість* як здатність педагога знаходити нові, нестандартні рішення, генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх у професійній діяльності;
- *рефлексія* як здатність аналізувати власну діяльність, виявляти її сильні та слабкі сторони, а також корегувати свої дії для досягнення кращих результатів;
- *ефективне застосування інноваційних педагогічних технологій*, що виявляється у вмінні не просто використовувати, а й вільно створювати й адаптувати, модифікувати різні навчальні технології для досягнення педагогічних цілей;
- *професійна спрямованість*, яка показує високий рівень внутрішньої мотивації, що стимулює до професійного зростання, творчого пошуку та самовдосконалення;
- *особистісні якості*, серед яких емпатійність, цілеспрямованість, емоційна рівноваженість та здатність ефективно керувати групою/класом, що створює сприятливу атмосферу для розвитку та навчання дитини з ООП. Таким чином, творчий компонент як внутрішній рушій спонукає педагога до успішної професійної діяльності.

Отже, для того, щоб кількість творчих фахівців збільшилась і вони могли ефективно впроваджувати Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання, важливими до реалізації є завдання спрямовані на удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підтримки кадрів, залучених до формування та реалізації політики у сфері інклюзивного навчання на всіх рівнях.

Творчий компонент

Інструкція, підкресліть правильну, на ваш погляд, відповідь.

1. Чи вважаєте Ви творчість важливою у педагогічній діяльності?
 - а) так, б) не завжди, с) ні.
2. Чи кожен педагог володіє творчими здібностями?

а) так, б) не завжди, с) ні.

3. Ви розумієте сутність педагогічних інновацій та важливість творчої діяльності педагога в інклюзивному середовищі?

а) так, б) але це залежить від рівня розвитку дитини, її здібностей, с) ні.

4. Чи вимагає творча робота новаторського, нетрадиційного мислення?

а) так, б) не завжди, с) ні.

5. Чи вмiєте аналізувати наявні педагогічні інновації, зіставляти їх із власними інтересами і досягненнями, використовувати у власній педагогічній діяльності?

а) так, б) не завжди, с) ні.

6. Чи вмiєте формулювати мету та завдання власної дослідно-експериментальної діяльності?

а) так, б) не завжди, с) ні.

7. Чи володієте методикою організації та проведення дослідно-експериментальної роботи в школі?

а) так, б) не завжди, с) ні.

8. Чи берете участь у колективному педагогічному дослідженні?

а) так, б) не завжди, с) ні.

9. Чи важливо створювати власні інноваційних розробки у роботі зі здобувачами освіти, що мають особливі освітні потреби?

а) так, б) але це залежить від рівня розвитку дитини, її здібностей, с) ні.

10. Чи берете участь у роботі школи педагогічної майстерності, творчих групах тощо?

а) так, б) не завжди, с) ні.

11. Чи проводите відкриті заходи, берете участь у роботі семінарів, практикумів тощо?

а) так, б) не завжди, с) ні.

12. Чи здатні Ви до співтворчості зі здобувачами освіти?

а) так; б) не завжди; в) ні.

13. Чи сприяєте Ви ціннісної творчості здобувачів освіти (засвоєння ними вищих духовно-моральних цінностей):

а) так; б) не завжди; в) ні.

14. Як часто Ви використовуєте у своїй роботі педагогічну імпровізацію? а) завжди; б) інколи; в) ніколи.

2.2.5. Практичний компонент

Практичний компонент складається зі способів і прийомів реалізації психолого-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування в педагогічних працівників відповідних компетенцій.

Практична готовність педагогічного працівника містить наступні загальні вміння:

- організаційні – включення здобувачів освіти різних видів діяльності, розвиток у них стійких інтересів до навчання, спорту та інших видів діяльності, озброєння їх навичкам навчальної діяльності та відповідне використання методів стимулювання;
- інформаційні – вміння викладати навчальну інформацію, адаптувати її до завдань освітнього процесу, оволодіння навичками роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами.

Крім того, під практичною готовністю до взаємодії з дітьми з ООП ми можемо розуміти володіння теорією та методикою корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають ООП; наявність певних особистісних якостей, що сприяють ефективній реалізації завдань інклюзивного навчання; прагнення надавати допомогу дітям з ООП.

Включає наявність у педагогічних працівників необхідних професійних навичок для роботи з дітьми з ООП, в тому числі

комунікативних, методичних, технічних, інформаційних, педагогічну взаємодію, організацію та управління процесом, без яких не може бути досягнутий кінцевий результат передбачає набуття низки вмінь:

- здатності забезпечити технологічність інклюзивного навчання
- розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку;
- використовувати ефективні соціально-педагогічні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями й батьками осіб з особливими потребами;
- застосовувати адаптивні методики викладання й стандартизованого оцінювання в інклюзивному процесі;
- налагоджувати педагогічне співробітництво з батьками здобувачів освіти, котрі потребують інклюзивного навчання;
- запобігати упередженому ставленню однолітків і педагогічних працівників до осіб з особливими потребами, створювати морально-психологічний комфорт у класі чи групі на засадах гуманності, милосердя, співробітництва.

Показниками практичного компонента є:

- уміння та навички здійснення комунікативного зв'язку з дітьми з ООП та їх батьками;
- вміння конструювання навчально-виховного процесу в умовах спільного навчання дітей з різними можливостями;
- вміння працювати в команді
- вміння педагогічного працівника здійснювати навчально-виховний процес в умовах інклюзії згідно з метою;
- вміння здійснювати діяльність з подолання негативного ставлення до спільної освіти
- система професійно-педагогічних навичок взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу;

- способи і прийоми взаємодії учасників освітнього процесу,
- культуру спілкування,
- використання педагогічної техніки,
- інформаційних та освітніх технологій.

Він пов'язаний з усвідомленістю необхідності розвитку всього спектру власних педагогічних здібностей як підґрунтя успішності педагогічної діяльності та попередження ймовірних помилок, а також осмисленістю найбільш раціональних шляхів і способів розвитку цих здібностей:

- збір, інтерпретація та застосування інформації;
- широкий спектр когнітивних та практичних умінь/навичок, необхідних для розв'язання складних задач;
- самоорганізація, здатність продовжувати навчання;
- взаємодія з колегами, керівниками та батьками;
- управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів.

До критеріїв практичної готовності доцільно включити:

- наявність у педагогів необхідних професійних навичок для роботи з дітьми з ООП, в тому числі комунікативних, методичних, технічних, інформаційних;
- вміння здійснювати діяльність з подолання негативного відношення до спільної освіти, оскільки, як показує практика, однією з основних проблем інклюзії є вибудовування контактів дітей з особливими освітніми потребами та звичайними.

Практичний компонент

Інструкція, підкресліть правильну, на ваш погляд, відповідь

1. Освітній процес розрахований на те, щоб навчити кожну дитину, у тому числі і дітей з ООП:

- а) всіх однаковою мірою навчити неможливо,

- b) так, це основна мета,
- c) освітній процес повинен чітко дотримуватися плану.

2. Педагог в умовах інклюзії приділятиме більше уваги дітям з ООП на шкоду іншим:

- a) не згоден,
- b) залежить від глибини та виразності порушення у дитини,
- c) згоден.

3. Чи навчальний план повинен адаптуватися під релігійні вірування, прийняті в сім'ях їхніх дітей?

- a) так, деякі діти насторожено ставляться до відвідування занять музики, мистецтва, фізкультури з релігійних міркувань;
- b) у групі мають бути діти одного віросповідання;
- c) ні, віросповідання не може впливати на педагогічний процес.

4. Діти з ООП можуть перебувати в загальноосвітній групі ЗДО:

- a) в рамках режимних моментів та дозвільних заходів;
- b) в рамках усіх видів дитячої діяльності;
- c) тільки в присутності батьків.

5. Наявність дітей з ООП:

- a) не викликає конфліктів у групі більше, ніж за звичай;
- b) можливо, особливо в період адаптації;
- c) конфліктів побільшає.

6. Загальні здібності вихованців слід оцінювати:

- a) на основі поточних успіхів;
- b) у порівнянні з його успіхами на ранніх етапах навчання;
- c) у порівнянні з нормативами розвитку.

7. При розробці стратегій організованої освітньої діяльності та вільної діяльності дітей:

- a) треба враховувати інтереси та здібності всіх дітей;
- b) треба слідувати програмі;
- c) треба орієнтуватися на «середній» рівень розвитку дітей.

8. Від різних дітей може вимагатися різний ступінь дотримання правил:

- a) згоден, можна дозволяти обґрунтовані порушення правил;
- b) лише в дуже рідкісних випадках;
- c) не згоден, правила єдині для всіх.

9. Наявність дітей з ООП у групі:

- a) знизить успішність дітей з ООП у порівнянні зі спеціальною установою;
- b) знизить успішність інших дітей;
- c) не знизить загальну успішність.

10. Чи можливо забезпечити однаково успішне навчання в одній групі дітей зі значно різними рівнями розвитку?

- a) так, але тільки рахунок значного спрощення завдань,
- b) неможливо - хтось справлятиметься, хтось ні,
- c) так, через використання варіативних і різнорівневих за складністю завдань.

11. Матеріал заняття відбирається виходячи з:

- a) доступності для всіх дітей; b) програмних вимог; c) віку дітей.

12. Відмінність у походженні, мові, статусі вихованців можуть зробити позитивний внесок у процес навчання?

- a) можливо, але це значно ускладнює проведення занять;
- b) не згоден;
- c) згоден; це вносить різноманітність.

13. Педагог може бути здатний підбирати інформацію, точно розраховану рівень розвитку кожного з вихованців групи?

- a) тільки в окремих випадках;
- b) згоден, інформація повинна відбиратися виходячи з потреб дітей;
- c) інформація повинна відповідати програмі.

14. Педагоги несуть відповідальність за розвиток та досягнення всіх дітей у групі незалежно від рівня розвитку:

- a) не завжди,
- b) згоден,
- c) взагалі не несуть відповідальності.

15. ЗДО повинний пристосовуватися до потреб вихованців, а не рівень розвитку дитини повинен відповідати середовищу установи:

- a) не цілком згоден;
- b) згоден;
- c) ні, рівень розвитку дитини повинен відповідати середовищу.

16. Навчання дитини з ООП:

- a) слід мати різні програми для різних категорій дітей;
- b) програма для дитини з ООП значно спроститься;
- c) не слід спрощувати програмний матеріал та навчальні плани.

17. Чи слід цікавитися думкою батьків про те, як можна покращити роботу в ЗДО?

- a) достатньо поінформованості батьків про рішення педагогів;
- b) так, з усіх питань,
- c) ні.

18. Ризик залякування вихованців з ООП можна мінімізувати звичайними педагогічними заходами?

- a) згоден; b) не завжди; c) не згоден.

19. Між педагогами та батьками/опікунами мають бути партнерські відносини:

- a) батьки можуть спостерігати, але не втручатися в процес навчання в ЗДО;
- b) так,
- c) ні, думка педагогів має першорядне значення.

20. У яких видах додаткових занять та заходів можуть брати участь діти з ООП?

- a) навряд чи це взагалі можливо,
- b) у дозвільних (розважальних), спортивних, творчих (художніх),

с) лише у розважальних.

21. Яких форм додаткової роботи потребують нормо типові діти за наявності в групах дітей з ООП?

а) у заняттях з пояснення того, як поводитися з дітьми з ООП;

б) у тренінгах з розвитку толерантності;

с) не потребують додаткової роботи.

Ключ до тесту-опитувальника: Шкали Бали Мотиваційно-ціннісний компонент За відповіді: а – 0 балів; Запитання 1 -22 б - 1 бал; з – 2 бали. Когнітивний (інформаційний) компонент За відповіді: а – 0 балів; Питання 23-44 б – 1 бал; з – 2 бали. Операційно-діяльнісний компонент За відповіді: а - 0 балів; Питання 45-66 б – 1 бал; з – 2 бали.

РОЗДІЛ 3. Реалії формування готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час

3.1. Вивчення стану готовності педагогічних працівників

З метою визначення рівнів сформованості готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, в тому числі й під час війни було проведено опитування за допомогою forms.google.

До кожного компонента було визначено відповідні критерії щодо визначення наявного рівня сформованості, які знайшли своє відображення у питаннях анкети. Серед них були питання щодо ступеня знань про інклюзивне навчання, про освоєння дисциплін інклюзивного спрямування в період навчання, про стан зі стажуваннями тощо. У рамках аналізованої проблеми ми також звертали увагу на виявлення ставлення педагогічних працівників щодо можливості роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Нас також цікавила думка кожного респондента про розвиток інклюзивного навчання та перспективи майбутньої кар'єри.

Учасниками нашого дослідження були педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, анкети заповнювалися анонімно онлайн. Загалом було розіслано та опрацьовано 112 анкет, які містили низку питань спрямованих на визначення сформованості кожного компонента готовності. Оцінювання результатів анкетування відбувалося за визначеним алгоритмом побудованого на базі визначених критеріїв у відповідності до обраних компонентів готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, в тому числі й під час війни.

За результатами проведеного опитування розглянемо найбільш показові результати.

Ваша думка щодо місця навчання здобувачів освіти з ООП?



На питання висловити думку щодо місця навчання здобувачів освіти з ООП 58,3% відповіли, що здобувачів освіти з ООП треба навчати у загальноосвітніх закладах освіти з іншими дітьми за умови адекватної організації для них спеціальних освітніх умов; 29,9% опитаних вважають, що здобувачів освіти з ООП треба навчати у спеціалізованих класах загальноосвітніх закладів; і лише 16,7% сказали, що здобувачам освіти з ООП краще навчатись в умовах спеціальної освіти.

Ваше ставлення до інклюзивного навчання?



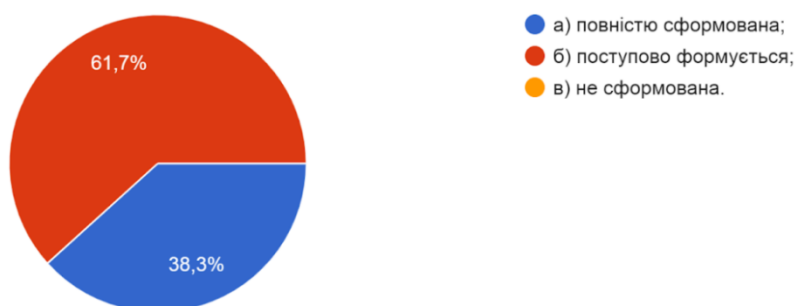
Щодо питання про ставлення до інклюзивного навчання позитивне ставлення висловили 77,1% педагогічних працівників; 18,8% опитаних хотіли б прийняти позицію інклюзивного навчання, але виявляють невпевненість у правильності цього навчання; 2,1% виявили негативне ставлення до ідеї інклюзивного навчання.

Ваша думка щодо комплектування класів (груп) дітей із різними особливими освітніми потребами?



Відповідь на питання щодо комплектування класів (груп) дітей із різними особливими освітніми потребами корелюється з питанням про місце навчання здобувачів освіти з ООП. На нього ми отримали наступні відповіді 53,2% респондента вважають, що класи (групи) дітей слід комплектувати з урахуванням їхнього стану здоров'я та рівнем психофізичного розвитку; 36,2% не виключають можливості спільного навчання нормотипових здобувачів освіти разом зі здобувачами освіти з ООП, але дотримуюся ідеї комплектування класів (груп) з урахуванням рівня підтримки; 10,6% вважають можливим спільне перебування здобувачів освіти з різним станом здоров'я та рівнем психофізичного розвитку.

Наскільки у вас сформовано потреба в опануванні спеціальних та психолого-педагогічних знаннях щодо роботи з дітьми з ООП?



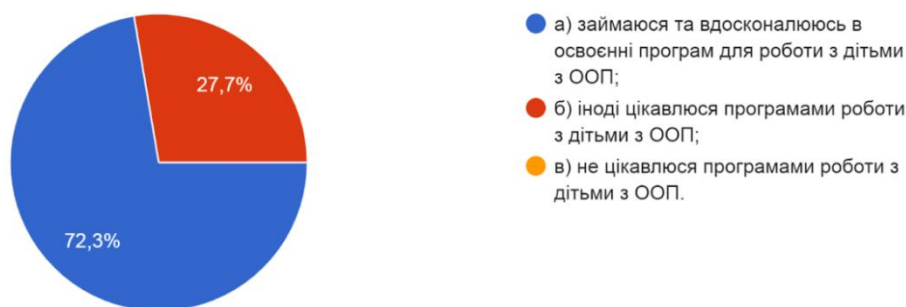
Якщо розглянути відповіді на питання «Наскільки у вас сформовано потреба в опануванні спеціальних та психолого-педагогічних знаннях щодо роботи з дітьми з ООП?», то вони відображають позитивну тенденцію щодо майбутнього розвитку інклюзивного навчання, адже 38,3% педагогічних працівників вважають, що в них сформована потреба в опануванні освітнього матеріалу інклюзивного профілю, а 61,7% респондентів відповіли стверджують про її поступове формування. Тобто певний рівень знань та бажання їх отримувати мають усі педагогічні працівники.

Як ви вважаєте, чи впливає присутність дітей з ООП на інших здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання?



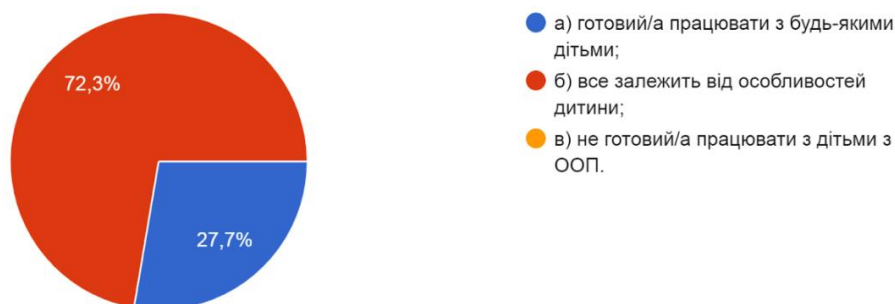
На питання щодо впливу присутності дітей з ООП на інших здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання були отримані такі відповіді: 73,3% припускають, що можливий позитивний вплив дітей з ООП на інших здобувачів освіти в плані розвитку емпатії, толерантності тощо; 14,9% переконані, що немає жодного впливу присутності дітей з ООП на інших здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання; решта виказують думку про можливий негативний вплив дітей з ООП на інших здобувачів освіти у плані розвитку в них нетерпимості, антипатії та їх несприйняття.

Оцініть своє бажання працювати за програмами для дітей з ООП:



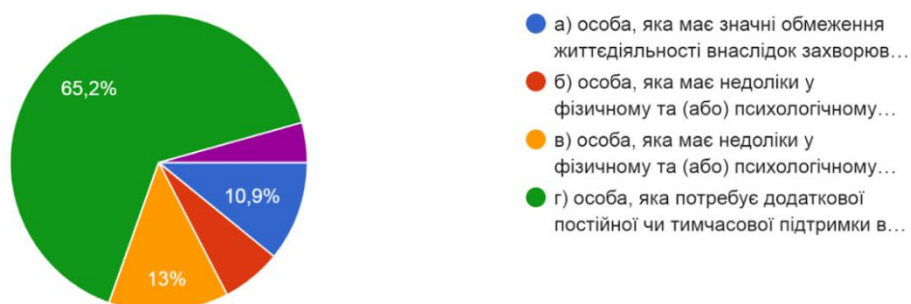
Якщо розглянути відповіді на питання щодо власного бажання працювати за програмами для дітей з ООП то можна побачити, що переважна більшість педагогічних працівників 72,3% інколи цікавляться програмами роботи з дітьми з ООП, а решта 27,7% використовують кожну можливість ознайомитись та попрацювати з ними.

З якими здобувачами освіти з ООП ви готові працювати у вашому класі (групі)?



На запитання «З якими здобувачами освіти з ООП ви готові працювати у вашому класі (групі)?» 72,3% респондентів висловили думку, що вона залежить від особливостей дитини і лише 27,7% висловили готовність працювати з будь-якими дітьми. Але найбільш позитивним є той факт, що ніхто з опитаних не виявив неготовність до праці в інклюзивному освітньо-виховному середовищі.

Відповідно до закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII особа з ООП – це:



Для з'ясування наявних знань щодо інклюзивного навчання було запропоновано продовжити речення «Відповідно до закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII особа з ООП – це:» та отримали наступні відповіді: 10,9% зазначили, що це особа, яка має значні обмеження життєдіяльності внаслідок захворювання або травм, що призводять до соціальної дезадаптації, порушення здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання, спілкування; 13% вважають, що це особа, яка має недоліки у фізичному та (або) психологічному розвитку, що перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов; 65,2% переконані, що це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту; решта думають, що це особа, яка має недоліки у фізичному та (або) психологічному розвитку, підтверджені висновком ІРЦ, що перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов. Тобто правильну відповідь дали майже дві третини респондентів.

На вашу думку, освіта здобувачів освіти з ООП може бути організована:



Наступне питання корелюється з питаннями щодо місця навчання та комплектування закладів освіти. Відповіді на нього засвідчили, що 44,7% вважають, що здобувачі освіти з ООП мають навчатися спільно з іншими здобувачами освіти або в окремих закладах освіти, які здійснюють освітню діяльність, відповідно до висновку ІРЦ; 40,4% висловлюють думку, що мають навчатися як спільно з іншими здобувачами освіти, так і в окремих класах, групах або в закладах освіти, які здійснюють освітню діяльність; 8,5% переконані, що мають навчатися як в окремих класах, групах, так і в окремих закладах освіти, які здійснюють освітню діяльність; решта стоїть на позиції їх навчання окремих закладах освіти, які здійснюють освітню діяльність за адаптованими загально освітніми програмами.

Спеціальні умови для здобуття освіти здобувачами освіти з ООП, на вашу думку, це:



Питання щодо спеціальних умов для здобуття освіти здобувачами освіти з ООП корелюється з низкою питань які визначають наявність відповідних знань. Відповіді на нього розподілилися наступним чином: переважна більшість 68,1% вважають, що все перелічене; 25,5% висловили думку, що це використання спеціальних технічних засобів навчання колективного та індивідуального користування, надання послуг асистента вчителя та/або дитини, який надає необхідну допомогу та забезпечує доступ до будівель організацій, які здійснюють освітню діяльність; решта обрали варіант «а)» – використання спеціальних освітніх програм, методів навчання та виховання, спеціальних підручників, навчальних посібників та дидактичних матеріалів; варіант який включав проведення групових та індивідуальних корекційних занять не обрав ніхто.

Завершіть визначення: «Інклюзивне навчання – це...»:



Для кореляції з питанням щодо визначення особи з ООП ми пропонували завершити визначення : «Інклюзивне навчання – це...» і отримали такі дві відповіді 97,8% переконані, що це забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, хто навчається з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей; решта обрали варіант «г)», а саме навчання здобувачів освіти з ООП за адаптованими освітніми програмами.

На вашу думку, диференційований підхід у навчанні є методом викладання, який полягає:



Наступне питання було спрямоване на визначення розуміння методології інклюзивного навчання і ми отримали такі відповіді: 80,9% вважають, що диференційований підхід у навчанні є методом викладання, який полягає у врахуванні відмінностей і побудови освітнього процесу, забезпечуючи оптимальне, результативне навчання для всіх дітей; 17% переконані, що він полягає у підготовці педагогічних працівників до відповідної організації навчального процесу дітей з ООП; решта висловили думку, що це розвиток власної спостережливості.

Завершіть визначення: «Командний підхід в інклюзивному навчанні – це...»:



Заключне питання щодо методології інклюзивного навчання пропонувало завершити визначення: «Командний підхід в інклюзивному навчанні – це...» дало нам можливість з'ясувати наступне: більшість 89,4% вважають, що це співпраця педагогів, фахівців і батьків з метою реалізації потенційних можливостей дитини для самостійного життя в суспільстві;

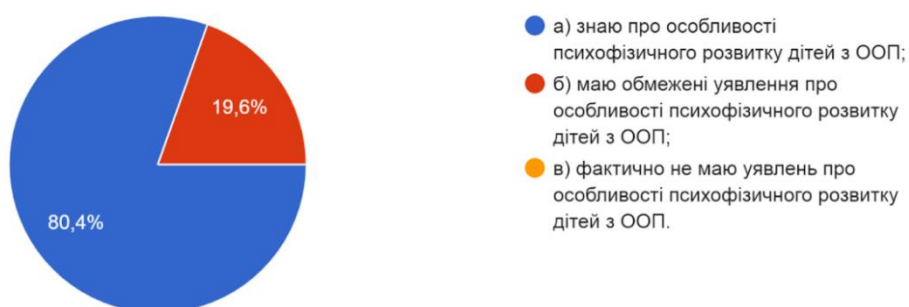
7,5% респондентів думають, що це дитиноцентриська, особистісно-орієнтована взаємодія всіх спеціалістів; решта, що це міждисциплінарна модель співпраці.

Оцініть рівень своїх знань та уявлень про інклюзивне навчання:



Питання для з'ясування адекватності самооцінки дозволило отримати такі результати: 82,6% респондентів добре розуміють та можуть пояснити особливості інклюзивного навчання; 15,2% мають обмежені уявлення про інклюзивне навчання; решта повідомили, що не мають уявлень і не розуміють суті такого навчання.

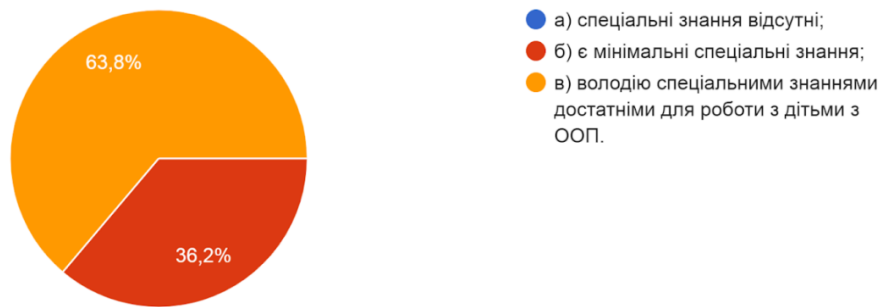
Оцініть рівень своїх знань про індивідуальні особливості дітей з ООП:



Наступне питання корелює з питаннями щодо самооцінки і стосується оцінки рівня своїх знань про індивідуальні особливості дітей з ООП. Ми отримали наступні відповіді переважна більшість (80,4) знає про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП; 19,6% педагогічних

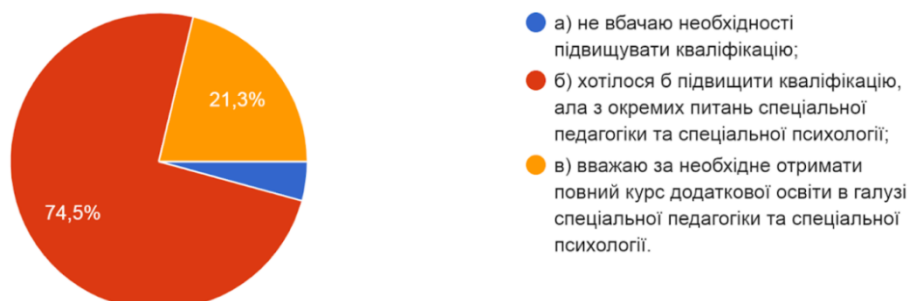
працівників мають обмежені уявлення про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП і жоден з опитуваних не обрав варіант «в)» фактично не маю уявлень про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП.

Оцініть рівень своїх спеціальних знань, які необхідні для організації роботи з дітьми з ООП:



Щодо власної оцінки рівня своїх спеціальних знань, які необхідні для організації роботи з дітьми з ООП маємо наступні відповіді які показують, що 63,8% педагогічних працівників володіють спеціальними знаннями достатніми для роботи з дітьми з ООП, а решта (36,2%) мають мінімальні спеціальні знання.

На вашу думку, чи потрібне вам підвищення кваліфікації в галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології для роботи з дітьми з ООП?



Питання щодо необхідності вам підвищення кваліфікації в галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології для роботи з дітьми з ООП

не викликало труднощів, адже переважна більшість (74,5%) опитаних хотіли б підвищити кваліфікацію, але з окремих питань спеціальної педагогіки та спеціальної психології; 21,3% респондентів вважають за необхідне отримати повний курс додаткової освіти в галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології; решта не вбачають необхідності підвищувати кваліфікацію.

На вашу думку, головною перешкодою для залучення дітей з ООП до інклюзивного навчання є:



Щодо визначення головної перешкоди для залучення дітей з ООП до інклюзивного навчання дамки розділилися наступним чином: для 83% опитаних це побоювання, що діти з ООП не засвоять те, що могли б засвоїти за умов навчання у спеціальному закладі освіти; 14,9% педагогічних працівників висловили побоювання, що нормотипові здобувачі освіти будуть понижені у правах та їм приділятиметься менше уваги в процесі засвоєння програмового матеріалу; решта виказали страх і гидливість педагогів.

Оцініть свою готовність надавати освітньо-корекційні послуги дітям з ООП дистанційно?



На прохання оцінити власну готовність надавати освітньо-корекційні послуги дітям з ООП дистанційно 51,1% педагогічних працівників переконані, що їх професійної підготовки та технічних засобів достатньо для проведення освітньо-виховного процесу дистанційно; 23,4% опитаних готовий працювати, але не мають достатньо технічних засобів; 14,9% переконані, що мають достатній рівень професійних навичок, проте не готові працювати враховуючи різницю в часі (якщо діти виїхали за кордон); решта не готові працювати з дітьми з ООП дистанційно.

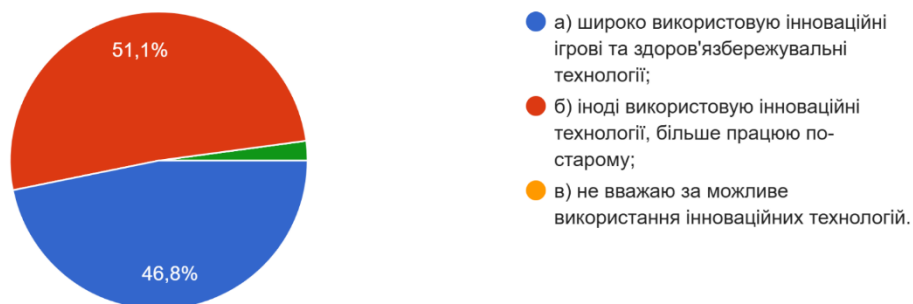
Оцініть свою готовність проводити корекційно-розвивальні заняття в умовах інших локацій під час тривоги?



Оцінка власної готовності проводити корекційно-розвивальні заняття в умовах інших локацій під час тривоги не викликала збентеження у 60,9% респондентів; водночас 21,7% педагогічних працівників готові

психологічно, але не мають достатніх професійних навичок; ще 8,7% опитаних засвідчили, що мають достатній рівень професійних навичок, проте не готовий психологічно; решта вважають, що не готові працювати з дітьми з ООП в умовах укриття.

Чи маєте ви досвід використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з ООП:



Останнє питання, яке ми розглянемо стосувалося досвіду використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з ООП розділило опитаних на дві майже рівні групи, але 51,1% незважаючи на володіння технологіями використовують їх іноді більше працюють по-старому.

За результатами анкетування ми визначили наступні рівні сформованості готовності педагогічних працівників до

- інтуїтивний рівень притаманний 18% опитаних, їм притаманне – вирішення педагогічних завдань на інтуїтивному рівні, володіння певною сукупністю професійних знань та умінь. В цілому такий педагогічний працівник характеризується низьким знанням понятійного апарату та специфіки інклюзивного підходу в освіті, його змістовних аспектів. Фахівець такого рівня важко проектує, реалізує завдання навчального процесу в практичній діяльності, має слабе уявлення про принципи, методи та форми її організації. Такий педагогічний працівник демонструє недостатнє усвідомлення та неповне прийняття ідеології та філософії інклюзивного навчання, відсутність бажання працювати з дітьми з ООП. Він відчуває складнощі у встановленні контактів зі здобувачами освіти з ООП.

Превалюють, як правило, мотиви уникнення неприємностей та ін; У педагогічного працівника спостерігається внутрішній опір під час реалізації завдань інклюзивного навчання. Він не готовий забезпечити необхідні умови для організації навчання дітей із ООП. У нього немає бажання освоювати нові форми та методи роботи, виявляти гнучкість, використовувати у навчальному процесі індивідуальний та диференційований підходи, брати участь у створенні спеціальних умов освіти для здобувачів освіти з ООП;

- 44% опитаних продемонстрували допустимий рівень, який характеризується умовною відповідністю критеріям готовності педагогічних працівників до педагогічної діяльності; професійні завдання інклюзивного навчання вирішуються успішно, але в межах інструкцій, правил, нормативів. У складних педагогічних ситуаціях педагогічний працівник орієнтується на силу, у нього відсутні систематичні уявлення про зміст, принципи та методи діяльності в умовах інклюзивного середовища. На цьому рівні педагогічний працівник психологічно може бути готовий до роботи, усвідомлює значущість власної діяльності, необхідність самовдосконалення, але не працює над цим систематично. Відчувається нестача загальної та спеціальної ерудиції, відзначається недостатня рефлексія власних дій, наявність слабкої мотивації до отримання знань у галузі інклюзивного навчання дітей з ООП, педагогічний працівник недостатньо вимогливий себе. Володіє елементами професійних знань (теоретичних, методологічних та методичних) та виявляє слабе засвоєння способів вирішення професійних завдань, хоча готовий до освоєння нових педагогічних технологій для забезпечення умов організації інклюзивного навчання;

- 38% педагогічних працівників виявили оптимальний рівень готовності до педагогічної діяльності, такий педагогічний працівник має необхідні знання (теоретичні, методологічні та методичні) та практичні навички для організації інклюзивного навчання, а також знання про

індивідуальні особливості та освітні потреби здобувачів освіти з ООП, демонструє усвідомленість, самостійність, рефлексивність у пошуку вирішення навчально-професійних завдань, усвідомлює цінності своєї професійної діяльності, її важливість як для здобувачів освіти з ООП, так і для соціуму в цілому, демонструє достатній рівень поінформованості в питаннях. У своєму професійному зростанні педагогічний працівник займає проактивну позицію, отримує задоволення від саморозвитку, має установку на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, відчуває почуття моральної відповідальності, орієнтується на цінності своєї професійної діяльності. Педагогічний працівник виявляє емпатію і толерантність, визнає цінність інклюзивного навчання та дітей незалежно від їх можливостей, мають глибоке переконання в тому, що здібності дітей з ООП індивідуальні та безмежні. Як правило, із задоволенням спілкується з дітьми з ООП, виявляє ініціативу у спілкуванні, готовий до роботи в команді з батьками та іншими фахівцями.

Окрім цього, опитування дало змогу виявити такі проблеми діючої системи підготовки педагогічних працівників роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища під час війни:

1. Інклюзивне навчання є однією з основних складових процесу соціальної інтеграції людей з ООП. Результати опитування свідчать про те, що переважна більшість педагогічних працівників чітко визначають термін «інклюзивне навчання» і досить великий відсоток опитаних виступає за спільне навчання всіх дітей. При цьому результати опитування діючих викладачів виявилися більш оптимістичними, оскільки на сьогодні педагоги загальноосвітніх установ так чи інакше вже мають досвід у своїй професійній діяльності з феноменом інклюзивного навчання.

2. При цьому більшість педагогічних працівників відзначили, що вивчати особливості дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку мають усі студенти педагогічного вузу, оскільки, якщо доведеться працювати в умовах інклюзивного середовища, вони б воліли бути більш

підготовленими. Педагогічні працівники закладів освіти зазначили, що під час їх навчання у вузах цьому питанню або зовсім не приділяли уваги, або розглядалися локально окремі аспекти інклюзивного навчання, особливості навчання та підтримки здобувачів освіти з ООП.

3. Серед педагогічних працівників існує недостатнє розуміння та неприйняття дітей з особливими освітніми потребами (27.7% опитаних), це стосується й інклюзивного навчання. Хоча у більшості ВНЗ є відповідні курси стосовно інклюзивного навчання, які могли б допомогти педагогічним працівникам, які спеціалізуються в галузі освіти, дізнатися про особливості здобувачів освіти з ООП та способи розвитку інклюзивного навчання. Через невідповідність до нього лише третина респондентів були готові влаштуватися на роботу зі здобувачами освіти з ООП, більшість з них не готові до цієї роботи. Тим часом 16,7% педагогічних працівників дотримуються думки, що дітям з особливими освітніми потребами краще отримувати освіту у спеціальних навчальних закладах.

4. Відсутність чи недостатня тривалість педагогічної практики. Більшість із тих педагогічних працівників, хто здобув практичний досвід викладання під час навчання, оцінили його як можливість зміцнити та поглибити отримані в ході навчання науково-теоретичні знання, стикаючись із реальним станом справ у закладі освіти, освоїти такі організаційні компетенції, як складання планів навчання, планування педагогічної діяльності тощо. Проте тривалість таких стажувань не є однаковою та достатньою у різних ВНЗ.

5. Аналізуючи фактори, які можуть більшою мірою ускладнити роботу педагогічного працівника в умовах інклюзивного освітнього середовища, ми розуміємо, що найбільше їх турбує, як ефективно організувати взаємодію між здобувачами освіти з нормотиповим розвитком, і здобувачами освіти з ООП. При цьому побоювання висловили як педагоги ЗЗСО, так і педагогічні працівники які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища.

6. Результати проведеного дослідження показали, що педагогічні працівники мають недостатні знання, пов'язаними зі специфікою роботи зі здобувачами освіти з ООП, проте адекватно оцінюють можливі труднощі роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та рівень своєї готовності до їх подолання. За результатами дослідження ми дійшли розуміння необхідності цілеспрямованого формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час.

7. Частина педагогічних працівників (27,7%) не хочуть працювати за фахом навіть за наявності достатнього рівня підготовки. Адже сьогодні педагогічному працівнику необхідно не тільки реалізовувати освітню діяльність, але й безперервно адаптуватися до суб'єктів освіти у відповідності до їх особливостей.

8. Більшість (77,1%) респондентів виявили знання нормативно-правової бази і наголошують на важливості та актуальності впровадження інклюзії, незважаючи на те, що педагогічний працівник в інклюзивному освітньому середовищі працює в умовах підвищеної психологічної напруги, тому що йому досить складно забезпечувати ефективність занять для всіх учасників освітнього процесу, оскільки він повинен більше уваги приділяти здобувачам освіти, які мають ООП.

Таким чином, визначені особливості формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища під час війни, дають підставу вважати, що особистісні компетенції педагогічного працівника є фундаментальною основою професійної діяльності педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища. При цьому базовими якостями педагогічного працівника, який працює з дітьми з ООП, визнано емпатію, педагогічний оптимізм, гуманність, любов до дітей, терпіння, активність педагогічного працівника у взаємодії з дитиною з ООП та ін.

Справедливим буде зауважити що, інклюзивне навчання, яке все активніше впроваджується у практику ЗЗСО, диктує нові правила у запровадженні педагогічного маршруту. Воно вимагає переглянути свою діяльність не лише з дидактичного погляду, а й на рівні зміни ціннісних орієнтацій. Головний принцип інклюзивного навчання полягає в тому, що розмаїттю потреб здобувачів освіти з ООП має відповідати таке освітнє середовище, яке є найменш обмежуючим і найбільш підтримуючим. Підтримуючи та реалізуючи ідеї інклюзивного навчання, педагогічні працівники діють в інноваційному режимі.

Як бачимо, за результатами проведеного дослідження, існує певна проблеми неготовності педагогічних працівників до роботи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, основою якої є нестача в них професійних компетенцій до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (особливо під час війни) через наявність певних психологічних бар'єрів та професійну невпевненість. Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки та упередження, професійна невпевненість педагогічного працівника, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи зі здобувачами освіти з ООП.

Це ставить серйозні завдання як перед науковцями та методичними службами, а головне – перед керівниками закладів освіти, що реалізують інклюзивні принципи. Бо педагогічні працівники потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців у галузі спеціальної освіти, спеціальної та педагогічної психології, яка забезпечить розуміння та реалізацію підходів до індивідуалізації освітнього процесу щодо здобувачів освіти, насамперед – здобувачів освіти з ООП.

3.2. Методика формування готовності

На думку низки дослідників, будь-яка система успішно функціонує і розвивається за дотримання певних умов [5, 14, 29]. Отже, формування готовності педагогічного працівника до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного стану в рамках проведеного нами дослідження буде відбуватися більш ефективно з урахуванням створеного спеціального комплексу педагогічних умов.

У педагогіці під умовами найчастіше розуміються фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи В. Синьов та інші дослідники вважають, що педагогічні умови сприяють успішному протіканню будь-якого процесу, створюють педагогічно комфортне середовище, забезпечують досягнення здобувачем освіти, в нашому випадку педагогічним працівником, в процесі підвищення кваліфікації до професійно-творчого рівня діяльності.

З точки зору В. Засенко, А. Колупаєвої, О. Таранченко та ін., достатні умови – це умови, які достатні для ефективної реалізації розробленої та запропонованої моделі. Водночас, на нашу думку слід звернути увагу на те, що достатність доводиться позитивними результатами експериментальної роботи, зокрема, її формуючим етапом.

Стосовно нашого дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність необхідних та достатніх заходів, які створюють найбільш сприятливе середовище для ефективної реалізації методики формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного стану.

При виявленні комплексу педагогічних умов ми враховували методологічні підходи (системний, діяльнісно-компетентнісний, аксіологічний), що становлять основу нашого дослідження; визначають особливості та специфіку процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного стану.

Таким чином, на підставі вищевикладеного можна виділити наступні педагогічні умови формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного стану:

1. Формування у педагогічних працівників мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітньо-виховного середовища.

Адже мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням та характером зв'язку з професією. Відповідно, ми виділяємо такі групи мотивів що:

- відображають потребу в тому, що становить основний зміст професії; пов'язані з відображенням деяких особливостей професії у суспільній свідомості;
- визначають потреби особистості, що раніше склалися, які актуалізуються при взаємодії з професією;
- формують самосвідомість особистості в умовах взаємодії з професією;
- демонструють зацікавленість людини у зовнішніх, об'єктивно вторинних атрибутах професії.

Важливою відмінністю зазначених груп мотивів є їх різне ставлення до об'єктивного змісту професійної діяльності. Мотиви, які стосуються першої групи, роблять близьким і необхідним для людини найбільш істотне у цій діяльності, то, у чому полягає її об'єктивне призначення. Інші групи мотивів не настільки тісно пов'язані з основним змістом діяльності, адже відображають потребу не так у своїй професійній діяльності, як у різних пов'язаних з нею обставинах.

Виникнення прямих мотивів щодо роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного стану, свідчить про те, що дана діяльність набуває безпосередню особливу особисту значимість для педагогічного працівника. До прямих мотивів професійної діяльності можна віднести наступні:

- усвідомлення своїх обов'язків;

- переживання суспільної значущості своєї професійної діяльності.

Адже педагогічні працівники керуючись у процесі нецікавої для них роботою вищезазначеними мотивами, не здатні до осмислення зовнішніх вимог, а просто виконують їх. При цьому почуття обов'язку не є побічним мотивом, оскільки воно глибоко пов'язано з виконуваною діяльністю, головним чином з її результативною стороною. Якщо педагогічний працівник спонукається до діяльності такими мотивами, внутрішньо не пов'язаними з її змістом або результатом, він пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює досвід. Для стимулювання у процесі праці розвитку педагогічного працівника, розкриття та розширення її творчих сил необхідно, щоб центральними для нього були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом виконуваної праці, а за відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов'язку та суспільної необхідності.

Відповідно, в процесі організації курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників необхідно домагатися того, щоб для них найбільш цікавим ставав основний зміст виконуваної діяльності, те, що становить її об'єктивний зміст, а не побічні обставини, які супроводжують дану діяльність.

2. Активізація здібностей педагогічних працівників до здійснення рефлексії професійної діяльності.

Адже рефлексія охоплює в особистісній сфері людини як комунікативні процеси, так і процеси самоосмислення, самосвідомості. Водночас, вона є здатністю педагогічного працівника до самоаналізу, самоосмислення і переосмислення, що стимулює процеси самосвідомості, які збагачують «Я-концепцію» людини і є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські особисті якості, як проникливість, чуйність, терпимість, безоцінне прийняття та розуміння іншої людини

Рефлексія у мисленнєвій діяльності реалізується головним чином у постановці цілей, встановленні та регулюванні адекватних вимог до себе на основі співвіднесення з ними вимог, які пред'являються ззовні, і навіть ситуаційної специфіки самого суб'єкта. Бо вона як процес самоспостереження і самоаналізу дозволяє суб'єкту педагогічної діяльності оцінити рівень власного розвитку, а також уточнити причини його позитивної чи негативної динаміки. До найбільш загальних способів рефлексії належать такі як, вираз впевненості, припущення, сумніви, постановка питань. Слід зазначити, що це вищезгадані види рефлексії активізуються лише за умови створення установки на проведення спостереження та аналізу власного пізнання та поведінки.

Отже можна визначити наступні функції рефлексії:

- допомагає у освоєнні професійної діяльності;
- сприяє здійсненню контролю та управлінню процесом засвоєння інформації;
- використовується при зміні умов професійно-освітньої діяльності;
- є одним з основних механізмів розвитку самої діяльності.

Таким чином, з огляду на сутність рефлексії її неможливо розвивати звичайними прямими методами навчання. Адже рефлексія – це не інформація, і її не можна просто знайти, взяти і передати, її можна лише стимулювати, розвивати, підвищувати, створюючи рефлексивно-розвиваючі умови. Тому, одним з ефективних засобів залучення педагогічних працівників у рефлексивну діяльність ми вважаємо – нелінійний проблемно-рефлексивний виклад навчального матеріалу. Бо він відбувається у формі рефлексивно-орієнтованих лекційних занять дискусійного та проблемного типів, призначення яких – спонукати слухачів курсів до власних міркувань та пошуків. Викладаючи факти, лектор порівнює та аналізує їх, виявляє протиріччя між ними, виділяє найбільш суттєві, групує, класифікує, оцінює, ілюструє технологію своїх рефлексивних процесів. При цьому залучає педагогічних працівників до

співпраці, співтворчості, робить їх співучасниками рефлексивних процесів і організовує тим самим спільно розподілену рефлексивну навчально-пізнавальну діяльність. У процесі такої діяльності формуються рефлексивні вміння, підвищується операційність рефлексії, накопичується рефлексивний досвід.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що наявність рефлексії дозволяє педагогічному працівникові свідомо планувати, регулювати та контролювати своє мислення, оцінювати логічну правильність думок, вирішувати завдання, які без застосування рефлексії вирішенню не піддаються. Професійна підготовка педагогічних працівників з передбачає навчання прийомів педагогічної рефлексії на початковому етапі навчання та поступове розширення досвіду педагогічної рефлексії протягом усього процесу навчання, необхідного для професійного саморозвитку та самовдосконалення.

3. Посилення аксіологічного аспекту підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час, концентрація їх на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, які спонукають до моральної рефлексії.

Тобто, треба змінити напрями підготовки педагогічного працівника як професіонала, і насамперед ті, що дозволяють формувати і розвивати його ціннісні орієнтації, перебудовувати його особистісні установки. Тому як головна категорія процесу підготовки педагогічних працівників ми визначаємо низку педагогічних цінностей та їх зміст, що в свою чергу є визначальним для змісту освітнього процесу.

Адже педагогічні цінності є нормами, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, яка служить опосередковуючою і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в галузі освіти та діяльністю педагогічного працівника. Тому оволодіння такими цінностями можливе лише в процесі здійснення педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивація, а рівень

суб'єктивності стає показником особистісно-професійного розвитку педагогічного працівника.

Отже, на думку, педагогічна аксіологія значною мірою змінює характер взаємодії педагогічного працівника зі здобувачем освіти. У центрі уваги виявляється не сума знань, умінь і навичок, а цілий комплекс життєво важливих цінностей, які стають показником рівня вихованості та розвитку здобувача освіти. Відповідно, ціннісна зрілість педагогічного працівника визначає ефективність його взаємодії зі здобувачами освіти в засвоєнні необхідних їм цінностей, бажання чи небажання наслідувати приклад педагогічного працівника, цілеспрямовано працювати над собою.

Таким чином, посилення аксіологічного аспекту у підготовці педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час дозволить надати їй професійно-гуманістичну спрямованість та забезпечити формування у педагогічних працівників професійних цінностей, орієнтованих на досягнення гуманістичних цілей та реалізацію гуманістичних принципів щодо по відношенню до всіх дітей, в тому числі й дітей з ООП.

Окреслені педагогічні умови дозволяють організувати підготовку педагогічних працівників до реалізації освітніх завдань на основі усунення соціальної ізоляції за різними ознаками окремих категорій громадян та задоволення потреб усіх дітей незалежно від стану їх здоров'я або будь-яких інших відмінностей за рахунок включення в освітній процес і життя закладу освіти. Реалізація цієї ідеї вимагає кардинальної перебудови системи освіти, починаючи зі структури та стратегії, змісту та закінчуючи взаємодією «педагогічний працівник – здобувач освіти». Необхідно створити сприятливе середовище, організувати освітньо-виховний процес так, щоб він відповідав запитам дітей усіх категорій, давав позитивний результат їх розвитку, виховання та освіти. Діти всіх категорій одночасно повинні включатись у процес освіти та життя закладу освіти без утиску прав і свобод. І розв'язання цього колосального завдання лягає на педагогічного

працівника, що призвело до виникнення проблеми готовності педагога до реалізації завдань інклюзивного навчання для вирішення якої ми провели дослідження та розробили методику формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час.

При розробці даної методики та її змістового наповнення ми спиралися на основні положення системного, компетентнісно-діяльнісного та аксіологічного підходів. Далі ми дамо визначення цих підходів як методологічних основ її розробки.

Аналізуючи сутність системного підходу, науковці виділяють його важливі функції в науковому пізнанні: відображення конкретного прояву системних проблем, здійснення принципів діалектики, конкретне наукове вираження методологічних принципів, понять та методів системного пізнання. В свою чергу, стосовно нашого дослідження ми обмежилися лише тими ідеями, які найбільш співзвучні сучасній загальній теорії систем. Адже основними характеристиками будь-якої системи є компоненти, зв'язки та відносини між ними, структура і закони композиції, розмаїття яких визначає складність змісту та організації системи.

З огляду на умови нашого дослідження, ми розуміємо сутність системного підходу як усвідомлену методологічну позицію дослідника, засновану на розгляді об'єктів у вигляді систем – сукупності елементів, пов'язаних взаємодією і тому виступаючих як єдине ціле по відношенню до навколишнього середовища. Яка спрямовується на виявлення та облік закономірностей структури системоутворювальних зв'язків і відносин між різними підсистемами всередині даної системи і між системою та зовнішнім середовищем.

Отже, системний підхід стосовно проблеми нашого дослідження забезпечує її комплексне та всебічне вивчення, можливість аналізувати процес формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час як педагогічну систему та на основі цього визначати структурні та функціональні характеристики методики.

Як основні аспекти компетентісно-діяльнісного підходу необхідно виділити діяльнісний та компетентісний компоненти. Хоча таке розмежування умовне і може бути здійснено тільки теоретично, так як ці підходи нерозривно пов'язані один з одним.

Діяльнісний підхід є однією з методологічних підстав проектування методики формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час, оскільки він затверджує уявлення про діяльність як про основний, засіб та головну умову розвитку та формування особистості, орієнтує на організацію творчої праці як найбільш ефективне перетворення оточуючого світу, дозволяє визначити найбільш оптимальні умови розвитку особистості в процесі діяльності.

Компетентісний підхід виступає практико-орієнтованою тактикою дослідження в нашій концепції і дозволяє зрозуміти, що основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стосовно нашого дослідження стає формування професійних компетенцій.

Сам по собі компетентісно-діяльнісний підхід спрямовує увагу на результати спеціально організованого освітнього процесу, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність педагогічного працівника ефективно діяти у різних проблемних ситуаціях. Такий підхід – це система педагогічних принципів, установок та методів діяльності, що створюють умови для формування компетенцій. Важливим для реалізації компетентісно-діяльнісного підходу є дотримання принципів діяльнісного підходу та орієнтування на розвиток мотиваційно-особистісної сфери педагогічних працівників. Діяльність яких при такому підході не тільки включає в себе знання та вміння, тобто когнітивні та операційно-технологічні компоненти, але й передбачає наявність мотиваційної, етичної, соціальної складових, а також таких якостей особистості, як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, вміння творчо підходити до будь-якої справи, доводити її до кінця,

гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та практичного мислення, комунікабельність, прагнення співпраці тощо.

Компетентісно-діяльнісний підхід у системі професійної підготовки педагогічного працівника слід розглядати як діяльнісний підхід, що акцентує увагу на процесуальній стороні освітнього процесу і орієнтується на спеціалізовану підготовку педагогічних працівників які володіють високим рівнем професіоналізму та компетентності та ставить в основу не обсяг одержуваної інформації, а вміння творчо знаходити, засвоювати цю інформацію та користуватися нею в різних проблемних ситуаціях.

Отже, компетентісно-діяльнісний підхід дозволяє розглядати організацію освітнього процесу педагогічних працівників як одну з важливих умов формування компетенцій, необхідних для реалізації завдань інклюзивного навчання, оскільки саме в діяльності формуються професійні компетенції, отже, компетенції та діяльність нерозривно пов'язані між собою.

Аксіологічний підхід розглядає систему ціннісних орієнтацій, що становлять змістовну сторону підготовки педагогічних працівників і які виражають внутрішню основу їхнього ставлення до інклюзії в цілому та дітей ООП зокрема.

Аксіологічна методологія, спрямована на дітей та визнає, що всі діти – індивідууми з різними потребами у навчанні. Вона намагається розробити підходи до виховання та навчання які будуть гнучкішими для задоволення різних освітніх потреб. Інклюзивне навчання, в межах цього підходу, має ресурси, спрямовані на стимулювання рівноправності здобувачів освіти та їх участі у всіх справах колективу, розвиток у всіх учасників освітнього процесу здібностей, які необхідні для спілкування. Тобто дозволяє враховувати як потреби, так і спеціальні умови та підтримку, необхідні здобувачам освіти та педагогічним працівникам для досягнення успіху.

Отже, аксіологічний підхід дозволяє аналізувати процеси освіти в контексті їхньої орієнтованості на головні цінності та смисли, які

реалізуються при передачі соціального досвіду від одного покоління іншому у тій чи іншій країні. Описаний підхід дозволяє розглядати корекцію та компенсацію порушень розвитку не як кінцеву мету, а як одну з найважливіших умов найбільш адекватного та ефективного входження дитини чи підлітка у соціум. Гуманістичні ідеї, закладені в цьому підході, дозволяють вплив на зміну ціннісно-смыслових установок педагогічного працівника, спрямовуючи його на створення умов для задоволення особливих потреб дитини з ООП.

Окрім вище зазначених підходів, в процесі розробки методики ми враховували наступні принципи: гуманізації, системності, послідовності, творчої активності, спільного та індивідуального навчання, комплексності, суб'єктності та інтерактивності у поєднанні з проблемністю навчального матеріалу.

Методика складається з чотирьох етапів.

1-й етап – формування ціннісних орієнтацій та мотивів професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання – реалізується в процесі участі педагогічних працівників в організації та проведенні науково-практичних конференцій та «круглих столів» з тем, пов'язаних з впровадженням інклюзивного навчання, у розробці та організації заходів, в яких беруть участь діти з ООП.

На даному етапі провідним є створення умов, що сприяють формуванню інтересу до професійної діяльності, позитивного ставлення до професії та необхідності впровадження інклюзивного підходу до освітній процес, а також формування сталого інтересу до теоретичних проблем, наукових досліджень та практичної діяльності в галузі інклюзії.

2-й етап – формування системи теоретичних та методичних знань у сфері інклюзивного навчання – реалізується у процесі вивчення теоретичних дисциплін, пов'язаних із підготовкою їх до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час.

На цьому етапі відбувається знайомство педагогічних працівників з основними поняттями інклюзивного навчання, основними нормативно-правовими документами, що супроводжують процес інклюзії, а також з особливостями реалізації завдань інклюзивного навчання в основних освітніх установах різних рівнів, в яких інклюзивний підхід вже реалізується на практиці.

3-й етап - формування компетенцій інклюзивної діяльності в цілому та володінь конкретними методами, способами, прийомами зокрема – реалізується в рамках вивчення інноваційної педагогічної практики в освітніх установах різного рівня, де на даний момент здійснюється інклюзивне навчання.

На цьому етапі відбувається закріплення професійних знань, формування основних професійних умінь та компетенцій педагогічних працівників, пов'язаних з реалізацією інклюзивного навчання.

Педагогічні працівники на даному етапі вчаться аналізувати свою діяльність, застосовувати знання та демонструвати свої вміння не тільки у стандартних ситуаціях професійної діяльності, але й в умовах інклюзивного освітнього середовища в умовах війни та повоєнний час, що вимагають найчастіше прийняття нетипових рішень. Цей етап має характеризуватися більш високим ступенем самостійності та відповідальності здобувачів освіти, розширенням обсягу та складності змісту освітнього процесу. Він відбувається під контролем досвідчених викладачів які повинні перевірити сформовані компетенції інклюзивної спрямованості у практичній діяльності.

4-й етап - формування професійно значущих особистісних якостей: емпатії, відповідальності та рефлексії – для здійснення професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання – реалізується в рамках підготовки педагогічними працівниками творчих проєктів, пов'язаних з аналізом власної освітньої діяльності.

Метою даного етапу є формування професійно значущих особистісних якостей, необхідних педагогічному працівнику для ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища під час війни та повоєнний стан.

Ефективність методики, окрім вищезгаданого, визначається добіркою відповідних освітньо-виховних методів. Адже метод, в нашому розумінні – це шлях до досягнення цілі, спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та здобувача освіти, система дій педагогічного працівника, що організовує практичну та пізнавальну діяльність здобувачів освіти, яка стійко веде до засвоєння змісту освіти. Простіше кажучи – це поєднання способів та форм навчання спрямованих для досягнення певної мети навчання. Окреслимо деякі з них.

У контексті сучасної компетентнісної парадигми освіти особливе місце займає в даний час інтерактивне навчання. У широкому розумінні під інтерактивним навчанням розуміється таке навчання, яке засноване на психології людських взаємовідносин та взаємодій. При цьому на інтелектуальну активність особистості при використанні інтерактивних методів найсильніше діє атмосфера змагання та суперництва, яка з'являється у ситуації колективного пошуку істини. До методів інтерактивного навчання можна віднести евристичну бесіду, різного виду дискусії, «мозковий штурм», ділову гру тощо.

Евристика це система логічних прийомів та методичних правил дослідження, а також як метод навчання, що сприяє цілеспрямованому розвитку продуктивно-пізнавальних якостей мислення: винахідливості, оригінальності, активності, самостійності та ін. Адже при вирішенні ситуативних завдань професійної спрямованості слухачам не пропонуються готові рішення та способи діяльності, натомість педагогічних працівників спонукають до активної мисленнєвої діяльності, що передбачає їх самовизначення та евристичний пошук шляхів виконання завдань. Розбираючи професійні ситуації, вони формують для себе уявлення про

практичну діяльність. При цьому у них розвиваються вміння аналізувати ситуації, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності, приймати правильні рішення.

В основі методу «круглого столу» лежить принцип групового обговорення проблем. Головна мета такого виду занять полягає у забезпеченні слухачів курсів можливістю практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють майбутню професійну та наукову діяльність.

Заняття такого типу забезпечують розвиток творчого та професійного мислення, пізнавальної мотивації та сприяють використанню професійних знань (вільне володіння мовою відповідної науки, точність оперування науковими формулюваннями, поняттями, визначеннями. При цьому здобувачі освіти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів та опонентів, володіти вміннями та навичками постановки та рішення інтелектуальних проблем та завдань, доказу та спростування, відстоювати свою точку зору, демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки.

«Мозковий штурм» відноситься до ефективних методів активації колективної творчої діяльності, оскільки критика і страх гальмують мислення, сковують творчі процеси, у зв'язку з чим необхідно розділити в часі висування гіпотез та їх критичну оцінку.

У процесі застосування цього методу учасники курсів висловлюють заздалегідь обраному лідеру свої ідеї, при цьому він фіксує їх для подальшого обговорення у групах. По закінченні «мозкового штурму» учасники під керівництвом лідера обговорюють висунуті ідеї, відбираючи з-поміж них найбільш раціональні, з погляду більшості учасників.

У процесі здійсненні професійної та особистісної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час ми дотримується позиції, що педагогічні працівники в процесі підготовки мають опанувати:

- уявлення та розуміння, що таке інклюзивне навчання, в чому полягає її відмінність від традиційних форм освіти;
- знання психологічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- знання методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання;
- вміння реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища (зі здобувачами освіти окремо та в групі, з батьками, колегами-вчителями, фахівцями, керівництвом);
- знання психологічних закономірностей та особливостей прояву стресу в умовах війни, та шляхів подолання його та його наслідків.

Оскільки одним із головних завдань роботи педагогічних працівників загальноосвітніх закладів в умовах інклюзивного освітнього середовища під час війни є якісне управління регульованим процесом включення здобувача освіти з ООП та його сім'ї у загальноосвітнє середовище, здебільшого у нових незвичних умовах. Першим кроком у цьому напрямі має з'явитися підготовка всіх учасників освітнього процесу, і в першу чергу самих себе, до мінливих зовнішніх умов. Педагогічні працівники повинні вчитися слухати, бути послідовними, терплячими, з повагою ставитись до індивідуального стилю навчання кожного здобувача освіти. Їм також потрібно:

- визнати, що здобувачі освіти навчаються по-різному, з різною швидкістю, та з урахуванням цих відмінностей планувати заняття;
- планувати дії щодо обстановки, що склалася, а потім згідно з встановленим навчальним планом;
- співпрацювати з батьками, щоб усі здобувачі освіти відвідували заклад освіти або онлайн-заняття для оптимізації навчального процесу;
- гнучко та творчо відповідати на запити всіх здобувачів освіти у класі та кожного окремо;

- знати, що частина здобувачів освіти у кожному класі зазнають певних труднощів у навчанні.

Ще однією важливою вимогою до педагогічного працівника в умовах інклюзивного середовища – це готовність та вміння співпрацювати з фахівцями зі спеціальної освіти та спеціалістами медичного, і психологічного профілю. Необхідно розуміти, що головна мета співпраці – це розвиток, навчання, виховання та соціалізація здобувачів освіти з ООП. Водночас варто визнати, що сьогодні не всі педагогічні працівники готові визнати недоліки своїх ЗУН у певній галузі та прийняти допомогу колеги. Водночас робота у команді є ключовим умінням в умовах сьогодення і саме цьому слід приділити особливу увагу підготовці педагогічних працівників. Адже вміння визнавати свої недоліки в галузі спеціальної педагогіки, вміння прийняти допомогу колег та спеціалістів, готовність до постійного контакту зі спеціалістами – основа роботи у команді.

Таким чином, можна виділити чотири основні напрями формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час:

1. Подолання у педагогічних працівників існуючих психологічних бар'єрів, негативних соціальних установок і стереотипів по відношенню до здобувачів освіти з ООП та сформованих психотравматичними обставинами під час війни.

2. Формування вміння взаємодіяти в міжіндивідуальній системі - «педагогічний працівник – здобувач освіти» на основі взаємоповаги, терпимості та оптимізму.

3. Формування у педагогічних працівників адаптації до умов освітнього процесу:

- психологічну адаптацію – вміння спілкуватися, взаємодіяти, співпрацювати з усіма суб'єктами освітнього процесу з метою організації мультидисциплінарної взаємодії для розвитку здобувача освіти з ООП:

- технологічну адаптацію – загальнопедагогічні вміння (уміння раціонально планувати та організовувати діяльність здобувачів освіти, уміння трансформувати теоретичні знання до типологічних особливостей та можливостей конкретного здобувача освіти та ін.;

- адаптація педагогічних працівників до результативної взаємодії у системі адміністративно-педагогічної діяльності закладу освіти.

4. Формування у педагогічних працівників професійно-значимих якостей особистості, що сприяють ефективній педагогічній діяльності зі здобувачами освіти з ООП: поваги до людей, незважаючи на наявні у них відмінності, вміння співпереживати та дивитися з оптимізмом у майбутнє та ін.

Таким чином, цілі, завдання та існуюча нормативно-правова база інклюзивного навчання в умовах війни потребують перегляду підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Вищесказане дозволяє зробити висновок, що готовність педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного середовища може бути як діяльнісною, так і особистісною. Вона обумовлена його орієнтацією на гуманістичні цінності навчання та виховання, власною педагогічною позицією у вирішенні професійних завдань, тобто є багатокомпонентною інтегрованою сутністю. Це відкриває перспективи для подальшого дослідження процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, аналіз проблеми готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного часу засвідчив, що визначені структурні компоненти органічно взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного. Така цілісність якостей, властивостей та станів допомагає якісно виконувати професійну діяльність в умовах інклюзивного середовища у період воєнного стану. Визначена структура готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах інклюзії у

період воєнного стану вказує на необхідні складники кожного компонента, а саме: формування у вчителів професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій які дають змогу успішно реалізувати освітній процес в умовах інклюзивного освітнього простору. Відтак, сукупність мотиваційного, освітнього, психічного, діяльнісного та творчого компонентів є своєрідним динамічним інтегрованим новоутворенням, яке допомагає педагогічному працівникові провадити на високому рівні педагогічну діяльність у сфері інклюзивного навчання й усвідомлювати самого себе у професії та системі власної особистості.

Таким чином, розглянута структура готовності педагогічного працівника до реалізації завдань інклюзивного навчання є цілісною особистісною якістю, що містить у собі ціннісну орієнтацію на людину як головну цінність для педагогічного працівника, формування на цій основі ціннісного ставлення до інклюзивного навчання та дітей з ООП; знання філософії інклюзії, особливостей її організації та нормативно-правової основи її реалізації, їх оцінювання з позиції значущості та спонукання до дій педагогічного працівника. Цілісність вказує на тісний взаємозв'язок всіх компонентів, являючи собою системність, що поєднує особистісну значущість, ціннісне відношення, що реалізується в практичних діях, спрямованих на реалізацію інклюзивного навчання.

Отже, підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних працювати в умовах, що змінилися, передбачає використання методики формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час, побудованої на основі системного, компетентнісно-діяльнісного та аксіологічного підходів. Дуже важливо враховувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування такої готовності.

Слід особливо підкреслити, що непідготовлене (за відсутності кадрових ресурсів) впровадження інклюзивного навчання може призвести

не до рівності прав, а до втрати здобувачами освіти можливості отримати адекватну освіту. Тому одним з перших кроків у реалізації завдань інклюзивного навчання має стати, перед керівниками закладу освіти, вивчення готовності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час.

ГЛОСАРІЙ

Діти з ООП – це діти з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі для забезпечення права на освіту. Ця категорія включає дітей з інвалідністю, порушеннями фізичного, психічного чи мовленнєвого розвитку, а також тих, хто має труднощі в навчанні (наприклад, дислексію) або перебуває у складних життєвих обставинах. Статус ООП встановлюється фахівцями інклюзивно-ресурсного центру після комплексної оцінки.

Діяльнісна готовність – це суб'єктивний стан, що включає комплекс знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які дозволяють педагогу успішно виконувати свою професійну діяльність і прагнути до її покращення. Це також один з показників професійного розвитку спеціаліста, що проявляється у його здатності застосовувати знання на практиці та реагувати на зміни в освітньому середовищі.

Готовність педагогічного працівника – це інтегрований стан особистості, який включає сукупність професійних знань, вмінь, якостей, а також мотиваційне та психологічне налаштування, що дозволяє успішно виконувати професійні завдання та прагнути до їх виконання. Це комплексне поняття, що складається з таких компонентів, як когнітивний (знання), мотиваційно-ціннісний (ставлення, цілі), психологічно-регулятивний (емоційна стабільність, стресостійкість) та діяльнісний (професійні навички, вміння).

Інклюзивне навчання ([англ. inclusive education](#)) – це система освітніх послуг, що гарантує право всіх здобувачів освіти на освіту та передбачає їх спільне навчання в загальноосвітніх закладах, незалежно від індивідуальних особливостей. Воно базується на принципах недискримінації, поваги до різноманітності та ефективного залучення кожного учня в освітній процес шляхом створення відповідних умов та надання необхідної підтримки. Інклюзивне навчання розглядається як альтернатива інтернатній системі.

Компетенції (competencia – лат.) – це сукупність знань і способів діяльності стосовно певного кола предметів і процесів, що необхідні для здійснення продуктивної діяльності щодо них; це – наперед певна вимога (норма) до освітньої підготовки.

Компетенції ключові – узагальнені (універсальні) культурно зумовлені опановані способи діяльності, що дозволяють людині адекватно розуміти ситуацію, досягати запланованих результатів в особистому житті та професійній діяльності.

Компетентність – це сукупність взаємозалежних якостей особистості стосовно певному колу предметів і процесів, що необхідні для якісної і продуктивної діяльності щодо них.

Компоненти готовності педагога – це складові його професійної компетентності, які включають мотиваційно-ціннісний, когнітивний (предметний, психолого-педагогічний), операційно-діяльнісний (предметно-технологічний, організаційно-діяльнісний), особистісний (моральний, емоційно-вольовий) та рефлексивно-оцінний компоненти. Вони забезпечують успішність педагогічної діяльності та здатність вчителя адаптуватися до професійних викликів, зокрема інноваційних.

Майстерність – часткова чи повна реалізація особистості у професійній діяльності – якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості індивідуальний стиль діяльності. У міру оволодіння професійною майстерністю все більшої привабливості для фахівця набуває сама діяльність.

Мотиваційна готовність – це його внутрішнє прагнення до професійної діяльності та ставлення до роботи як до важливої діяльності, що спонукає до ефективної роботи та самовдосконалення. Вона включає в себе внутрішнє бажання вчителювати, прагнення до розвитку, бажання бачити успіхи учнів та готовність самостійно вирішувати професійні завдання.

Освітня готовність - це інтегративна якість особистості, яка поєднує знання, вміння та особистісно-професійні якості, необхідні для успішного здійснення педагогічної діяльності. Це стан, що передбачає усвідомлення своєї ролі, професійну підготовленість та прагнення до професійного зростання.

Принцип (від латів. *prīncipium* – початок, основа) – основне, вихідне положення будь-якої теорії, вчення, науки.

Професіоналізація чи професійна адаптація – входження та опанування професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей та якостей особистості які необхідні для кваліфікованого виконання професійної діяльності.

Професійна готовність – це комплексний стан особистості, який охоплює теоретичну та практичну підготовленість, а також психологічну основу для ефективного виконання педагогічних завдань. Це не лише знання та навички, а й мотивація, готовність до постійного самовдосконалення та усвідомлення соціальної відповідальності.

Професійна компетентність – інтегральна характеристика у структурі професіоналізму, індивідуальної діяльності особистості, що передбачає високий рівень опанування професією і створює основу вільного орієнтування у різних ситуаціях всередині професійної діяльності.

Професійна підготовка або навчання – освоєння системи професійних знань, умінь та навичок, формування професійно важливих якостей особистості, схильність та інтерес до майбутньої професії.

Психологічна готовність педагога – це комплексний стан особистості, який охоплює єдність його професійних знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей (цінності, мотивація, емоційно-вольова стійкість, комунікативність, креативність), що забезпечують успішне та творче виконання професійних функцій. Це не лише здатність, а й прагнення до педагогічної діяльності.

Структура готовності педагога – це цілісна сукупність його особистісних, професійних та психологічних якостей, які забезпечують успішне виконання професійної діяльності. Вона включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, вольовий та оціночний компоненти, які в сукупності дозволяють педагогу ефективно взаємодіяти зі здобувачами освіти та досягати освітніх цілей.

Творча готовність педагога – це цілісна система професійної компетентності, яка включає високий рівень креативності, мотивації та знань, що дозволяє йому знаходити нестандартні рішення педагогічних завдань, стимулювати учнів до творчості та постійно вдосконалювати свою діяльність. Це також психологічна та професійна здатність педагога до самореалізації та ефективної взаємодії в освітньому процесі.

Формування професійних намірів – усвідомлений вибір особистістю професії з урахуванням своїх психологічних особливостей.

Список літературних джерел.

1. Азін В. О., Байда Л. Ю., Грибальський Я. В., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб./ за загальною ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. – К. : 2013. – 128 с.
2. Антонова О.Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. Ч. 2. – С. 11-17.
3. Барбінова А. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/6.pdf>
4. Безпалько О. Соціально-психологічна готовність педагогів до інклюзивної освіти: теорія і практика. Освітологічний дискурс. 2022. №2. С. 43–50.
5. Бондар В.І., Петришин Р. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): мат. Міжнар. конф. К.: Наук. світ, 2004, 200 с.
6. Варецька О., Хаустова О., Розвиток готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі // Молодь і ринок No 10 (218), 2023. стор. 37-44.
7. Васьківська І., Дідух К. Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі / <https://eprints.zu.edu.ua/45756/>.
8. Вознюк О. М. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. URL: http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf
9. Гавриленко Н. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2021. №3 (78). С. 87–93.

10. Гриневич Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи / Всеосвіта – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdanna-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoiukrainskoi-skoli-87162.html>

11. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. дис. на здобуття вчен. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна; [наук. консультант В.А. Семиченко]; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К.: [б.в.], 2007. – 40 с.

12. Данілавичюте Е.А., Нагорна О.В. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 224 с.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743686/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf>

13. Демченко І., «Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, №4, с. 172-177, 2017.

14. Демченко І. Формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2020. №28. С. 54–61.

15. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання / І. В. Дмитрієва // [Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.](#) - 2016. - Вип. 7(1). - С. 90-99. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%281%29__11

16. Дмитрієва І.В., Іваненко А.С. Методологічні орієнтири мистецької освіти дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання (Подано до друку. Науковий часопис Українського

державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія Випуск № 49, 2025).

17. Дорофей С.В. Творча активність особистості в системі підготовки спеціаліста у ВНЗ. Київ, 2012. Випуск 15. С. 172–183.

18. Засенко В.В. (orcid.org/0000-0003-0325-4578), Прохоренко, Л.І. (orcid.org/0000-0001-5037-0550) (2019) Інклюзія: філософія освіти для миру Освіта для миру. стор. 109-119. ISSN ISBN 978-617-7221-36-3

19. Зязюн, І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського (Вип. 1.32). (с. 16–21). Миколаїв: МНУ, 2011.

20. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2005. 25. С. 13–18. 118 Випуск 49. Том 1. 2022.

21. Іванова С.В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. В. Іванова. – Умань, 2012. – 20 с.

22. Карпова Е.Е. Підготовка викладачів вищої школи до викладацької діяльності як чинник якості вищої освіти / Е. Е. Карпова // Наука і освіта. — Одеса, 2011. — № 6. — С. 4—7.

23. Квітка Н.О. Емоційно-вольова сфера. Навчально-методичний посібник: «Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі»: навчально-методичний посібник //Авт.: Ярмола Н.А., Коваль Л.В., Квітка Н.О. Лапін А.В. та ін...: за заг. ред. Ярмола Н.А. – Київ: 2020. [Режим доступу:<https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=729481>]

24. Кічук Н. Деякі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах інтерактивної візуалізації знань // Освітні обрії. 2022. No 1 (54) С. 96 – 102 .

25. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л. О. Савчук; 5 МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ, 2011. – 274 с.
26. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник Серія «Інклюзивна освіта» Київ 2023. – 232с.
27. Колупаєва А.А., Таранченко О.М, 2024. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. – К.: Особлива дитина : навчання і виховання, 2019, № 1. Том 115 № 3. – с. 18 – 27.
28. Концепція креативності Дж. Гілфорда і Е.П. Торренса : веб-сайт. URL: <http://bibliograph.com.ua/psihologia-2-1/142.htm>
29. Красюк Л.. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект / Людмила Красюк // Гуманітарний вісник : зб. наук. праць / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – С. 157–160.
30. Кремень В. Г. «Освіта дітей з особливими потребами – реформування триває: Наукова доповідь на слуханнях у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій «Реформування спеціальних закладів освіти України та стан впровадження інклюзивної освіти: проблеми і шляхи вирішення»»19.02.2020 р., м. Київ, Україна». *Вісник Національної академії педагогічних наук України* 2 (1):1-4. /<https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-3-1/>.
31. Лапін А.В. Когнітивна сфера. Навчально-методичний посібник: «Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі»: навчально-методичний посібник //Авт.: Ярмола Н.А., Коваль Л.В., Квітка Н.О. Лапін А.В. та ін.: за заг. ред. Ярмола Н.А. – Київ: 2020. [Режим

доступу:<https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=729481>]

32. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. №3. С.13-19

33. Лобода С.М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей: монографія/ Держ. Закл. «Луганський національний університет імені Т.Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім.Т.Шевченка», 2010. – 504 с.

34. Мовкебаєва З.А. Питання підготовки педагогічних кадрів у Республіці Казахстан до роботи на умовах інклюзивного освіти. Педагогіка та психологія. - № 2 (15) - 2013. - С. 6-11.

35. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024 – 2026 роки. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624>

36. Оралканова І.А. Формування готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: дис. ... докт.філософії (PhD). – Алмати, 2014. – 210 с.

37. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / Н.О. Квітка, Л. В. Коваль, Н.М. Компанієць, А.А. Колупаєва, І. В. Луценко; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ, 2014. 254 с.

38. Павлик Н.В. Вплив характерологічних тенденцій педагога-гуманітарія на його психологічну готовність до творчої професійної діяльності. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719949/>

39. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm
40. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / Навч. посібник. – К., 2000. – 167 с.
41. Петришин Л. Й. Структура креативності майбутніх соціальних педагогів у контексті фахової підготовки. Соціальна педагогіка: Теорія та практика. Тернопіль, 2013. № 3. С. 63–75.
42. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ МОНУ від 06.10.2010 р. № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.
43. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. – 76 с.
44. Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи : аналітичні матеріали / [Ігнатович О.М., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Павлик Н.В., Становських З.Л., Іванова О.В., Радзімовська О.В., Заєць І.В., Шевенко А.М., Татаурова-Осика Г.П.] ; за ред. Н.В. Павлик. – Київ, 2022. – 278 с.
45. Савчук З. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 2. С.42-46.
46. Сегеда Н.А. Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Мелітополь, 2009. С. 106–110.

47. Семенова О. Критерії та показники розвитку художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Умань, 2017. № 16. С. 169–174.
48. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя. Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності : науково-теорет. зб. Київ, 2008. Випуск 1. 254 с.
49. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник.. – К.: Міленіум, 2006. – 366 с.
50. Синьов В. М. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень / В. М. Синьов, Д. І. Шульженко // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. - 2017. - Вип. 9(2). - С. 190-205. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%282%29_21
51. Скрипник, Т., Бірюкова, К. (2020). Неперервний експертний коучинг для підвищення компетентності учасників інклюзивного процесу в закладах освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1(62), 23–29.
52. Софій Н.З., Найда Ю.М. «Педагогіка: Інклюзивна освіта» [Навчально-методичні матеріали]. – К.: 2022. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41372/>
53. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Наталія Володимирівна Старинська. – Київ: "Інтерсервіс", 2015. – 178 с.
54. Стіксад В. Самостійна дитина: як навчити дітей упорядковувати власне життя / Вільям Стіксад, Нед Джонсон; пер. з англ. Д. Березіної. – Х.: Віват, 2023. – 464с.
55. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.

56. Терещук А. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254> .

57. Технології корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному навчальному закладі: позаурочний час /Навчально-методичний посібник / укл. Н.О. Квітка, А.В. Лапін. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021.- 176 . (ISBN 978-966-189-627-6/ УДК 374.091:376-056.36).

58. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред.Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.

59. Федорчук Л. П. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. № 8. С. 77–81.

60. Хомич Л.О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти/Л.О. Хомич//Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.-2012.-Т. 1, Вип. 36.-С. 35-38.- Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.36_8

61. Харагірло В. Є. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти (lib.iitta.gov.ua)

62. Яйленко, В. Ф., Дмитрієва, І. В., Марєєва, Т. В. (2025). Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі. Педагогічна Академія: наукові записки, (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15192789>

63. Ярмола Н.А., Квітка Н.О., Лапін А.В., Коваль-Бардаш Л.В. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України 2023. 156 с./ <https://ispukr.org.ua/?p=11800> /

64. Andrii V. Lapin Assessment of Compliance with Healthy Lifestyle Standards by the Instructional Staff of Higher Educational Institutions /Ivan M. Okhrimenko, Viacheslav V. Zasenkov, Olena V. Chebotaryova, Alla L. Dushka, Andrii V. Lapin, Nataliia O. Kvitka, Iryna A. Holovanova // *Acta Balneologica* // Journal of the polish balneology and physical medicine association / Tom lxiv number 5 (171)/ 463-469/2022. - ISSN: 2082-1867. (*Web of Science Group*)_DOI: <http://dx.doi.org/10.36740/abal202205115>

65. Avramidis, E. A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with Special educational needs in the ordinary school in one local education authority / E. Avramidis, R. Burden, P. Bayliss // *Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 20(2). – P. 191–211.

66. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № P. 165–178. DOI:10.1080/13603116.2010.496214

67. Boer Anke de, Pijl Sip Jan, Minnaert Alexander. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331-353. DOI:10.1080/13603110903030089

68. Campbell, J. Changing student teachers attitudes towards disability and inclusion / J. Campbell, L. Gilmore, M. Cuskelly // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. – 2003. – Vol. 28(4). – P. 369–379.

69. Čagrana B., Schmidt M.. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171–195. DOI:10.1080/03055698.2010.506319

70. Dai Yifeng. Practical teaching should run through the whole teaching process [N]. *Guangming Daily*, 2012.04.18(4)

71. Diker Y., Tosun Ü., Masaroqlu E. Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education // Procedia Social and Behavoiral Sciences. 2009. Vol. 1. P. 2758-DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.489
72. Dmytriieva I, Dovhaliuk T, Sobchuk A, Shevchenko O, BiliukO. (2025) Innovative Approaches to the Implementation of Inclusive Education in Higher Education Institutions of Ukraine. Seminars in Medical Writing and Education. 2025; 4:444. <https://doi.org/10.56294/mw2025444>
73. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. № P. 17-32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850
74. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. № 3. P. 355-377. DOI:10.1080/13603110903030097
75. Lancaster J., Bain A. Розробка з-послуг inclusive education courses and their effects on self-efficacy: comparative study // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 38. P. 117-128. DOI:10.1080/13598661003678950.
76. Law of the People's Republic of China on the Protection of Disabled Persons [Електронний ресурс]. URL: http://www.gov.cn/test/2008-12/11/content_1174760
77. Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
78. Liu Quanli, Liang Jiheng. Research on Problems and Strategies of Pre-service Training of Special Education Teacher in China, Journal of Modern Special Education (Academic). 1st Issue 2016. P. 43.
79. Mamicheva O., Omelchenko M., Dmytriieva, I., Silchenko V., Bobrova H. (2022) Say D. Socio-Pedagogical and Psychological Aspects of Accompanying Students with Special Needs in the Context of the Development

of Inclusive Education. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security VOL.22 No.9, September 2022. 527-534.

80. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N.Z., & Bahdanovich Hanssen, N. (2020). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives. Great Britain : Routledge, 148–16.

81. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Maksymchuk, M., Babych, N., & Biriukova, K. (2021). Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, III, 159172.

82. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24. № P. 465-472. DOI:10.1080/08856250903223112

83. Nataliia O. Kvitka Assessment of Compliance with Healthy Lifestyle Standards by the Instructional Staff of Higher Educational Institutions /Ivan M. Okhrimenko, Viacheslav V. Zasenko, Olena V. Chebotaryova, Alla L. Dushka, Andrii V. Lapin, Nataliia O. Kvitka, Iryna A. Holovanova // Acta Balneologica // JOURNAL OF THE POLISH BALNEOLOGY AND PHYSICAL MEDICINE ASSOCIATION / TOM LXIV NUMBER 5 (171)/ 463-469/2022. - ISSN: 2082-1867. (Web of Science Group) DOI: <http://dx.doi.org/10.36740/abal202205115>

84. Nataliia O. Kvitka Methodical training of teachers working with schoolchildren with intellectual development disabilities Revista Eduweb, 17(1), 76-87. (Web of Science Group) DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.8>

85. Opinions of the Ministry of Education on Strengthening Educational Practice for Students Enrolled in Teacher Training Institutions [Електронний ресурс]. URL:

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042

86. Opinions on strengthening educational practice for students of pedagogical specialties [Електронний ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.Peng Xiaguang. Research on the current situation of special education development in China [J]. Special Education of China, 2013(11):3–7. 7. Professional accreditation standards for special education [Електронний ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.
87. Regulation on the Education of the Disabled [Електронний ресурс]. URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.
88. Regulation on the Education of the Disabled [Електронний ресурс]. URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.
89. Regulations on the education of persons with disabilities [Електронний ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyxzfg/202109/t20210922_565679
90. Second Phase of “Special Education Promotion Plan” (2017–2020) [Електронний ресурс]. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2017-07/28/content_5214071.
91. Scorgie K. Потужний глухий кут від стелі: рефлексії на віртуальному parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № P. 697-708. DOI:10.1080/13603111003778494.
92. Taranchenko O. , Kolupayeva A., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp.311 – 351 Series ISSN: 0270-4013 www.emeraldinsight.com/.
93. Zalizan MJ. Learner Diversity and Inclusive Education: Paradigm для Teacher Education in Malaysia // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 7. P. 201-204. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.10.028.