

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти

«До захисту допускаю»

завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
доктор педагогічних наук, професор

_____ Т.О. Логвиненко «_____» _____ 2025 р.

**Формування компетентності майбутнього педагогічного працівника зі
створення сприятливого інклюзивного середовища для навчання осіб з
особливими освітніми потребами**

Магістерська робота
на здобуття кваліфікації – магістр з освітніх, педагогічних наук за
спеціалізацією «Інклюзивна освіта»

Автор роботи: студентка групи ІО 2425М
Вероніка КРИВА _____
Науковий керівник : д. пед. н., професор
Тетяна ЛОГВИНЕНКО _____

Дрогобич, 2025

Захист кваліфікаційної магістерської роботи

Тема: Формування компетентності майбутнього педагогічного працівника зі створення сприятливого інклюзивного середовища для навчання осіб з особливими освітніми потребами

Оцінка за стобальною шкалою: _____

Оцінка за національною чотирибальною шкалою: _____

Коротка мотивація захисту:

[illegible]

дата

Голова ЕК _____
підпис прізвище, ім'я

Секретар ЕК _____ підпис _____ прізвище, ім'я

АНОТАЦІЯ

Магістерська робота присвячена розкриттю питання формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогічних працівників з питань створення інклюзивного освітнього середовища. Досліджено теоретичні та практичні засади формування компетентності майбутніх педагогічних працівників зі створення інклюзивного освітнього середовища для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Розкрито сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність», «освітнє середовище» та «інклюзивне освітнє середовище».

Проаналізовано сучасні підходи до організації інклюзивної освіти, визначено її нормативно-правові, організаційні та методичні засади. Подано загальну характеристику освітнього процесу в педагогічному університеті та обґрунтовано мету, завдання й зміст теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів до створення сприятливого освітнього середовища інклюзивного навчального закладу.

Узагальнено наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів, представлено аналіз міжнародного досвіду підготовки вчителів до роботи в інклюзивних умовах. Представлено досвід кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка з формування компетентності майбутніх педагогів зі створення інклюзивного середовища закладу освіти.

Практична значення роботи полягає в можливості використання розроблених рекомендацій у педагогічних університетах, інклюзивно-ресурсних центрах, закладах освіти та під час організації педагогічної практики студентів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інклюзивна компетентність, середовище, освітнє середовище, інклюзивне освітнє середовище, формування, педагогічний університет.

ANNOTATION

The master's thesis is dedicated to revealing the issue of forming inclusive competence of future pedagogical workers in the creation of an inclusive educational environment. The theoretical and practical principles of forming the competence of future pedagogical workers in creating an inclusive educational environment for teaching individuals with special educational needs were investigated. The essence of the concepts of "competence", "professional competence", "inclusive competence", "educational environment" and "inclusive educational environment" is revealed. Modern approaches to the organization of inclusive education are analyzed, its regulatory, organizational and methodological principles are determined. A general description of the educational process at the pedagogical university is presented and the goal, objectives, and content of theoretical and practical training of future teachers for creating a favorable educational environment of an inclusive educational institution are substantiated.

Scientific research by domestic and foreign authors is summarized, and an analysis of international experience in training teachers to work in inclusive settings is presented. The experience of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University in forming the competence of future teachers in creating an inclusive environment in an educational institution is presented.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the developed recommendations in pedagogical universities, inclusive resource centers, educational institutions, and when organizing students' pedagogical practice.

Key words: competence, professional competence, inclusive competence, environment, educational environment, inclusive educational environment, formation, pedagogical university.

ЗМІСТ

Стор.

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади формування професійної компетентності педагога закладу інклюзивної освіти	11
1.1. Бібліографічний огляд проблеми дослідження.....	11
1.2. Аналіз суті ключових понять дослідження в сучасних науково-педагогічних джерелах.....	19
Висновки до першого розділу	27
РОЗДІЛ 2. Практика підготовки майбутніх педагогів до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища	29
2.1. Загальна характеристика освітнього процесу в педагогічному університеті.....	29
2.2. Мета, завдання та зміст підготовки педагогів до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища	36
2.3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.....	41
2.4. Зарубіжний досвід формування інклюзивної компетентності та практика міжнародної співпраці ДДПУ імені Івана Франка з цього напрямку підготовки педагогів.....	45
Висновки до другого розділу	52
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	58
ДОДАТКИ	65

ВСТУП

Сучасні трансформаційні процеси в українській освіті, спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх здобувачів освіти, зумовлюють особливу увагу до розвитку інклюзивного освітнього середовища. Впровадження інклюзії є невід'ємною складовою реалізації міжнародних нормативних документів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Саламанської декларації, а також національних стратегічних орієнтирів, визначених Законом України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепцією «Нова українська школа», Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року[1].

Орієнтація на особистість, повага до її унікальності та створення максимально сприятливих умов для розвитку кожного учня є ключовими засадами сучасної педагогічної парадигми. Успішне впровадження ідей інклюзивного навчання в систему освіти України, у тому числі у заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО), значною мірою залежить від рівня готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі педагогічних працівників.

За останні десятиліття в Україні зроблено важливі кроки, які забезпечили умови для запровадження інклюзії в освітніх закладах різних рівнів (від дошкільних до закладів вищої освіти). За цей час здійснено важливі кроки з організації інклюзивного навчання в закладах освіти. Серед педагогічних професій офіційно запроваджена нова – асистент вчителя (асистент вихователя) та відповідні посади асистентів у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Вивченню питань запровадження і розвитку інклюзивної освіти присвячують наукові праці вітчизняні дослідники Бойчук Ю.Д. [7],

Вишківська В.Б. [10], Гаврилова Н.С. [1], Гуренко О.І. [17], Даниленко І.Л. [14], Демченко І.І. [15], Колупаєва А.А. [4], Мартинчук О.В. [37], Марущак О.А. [29], Миронова С.П. [50], Нагорна О.В. [30], Найда Ю.М. [15], Олефір Н.В. [34], Софій Н. [37] та інші.

В дослідженнях висвітлюється широке коло питань, пов'язаних із запровадженням в освітніх закладах інклюзивного навчання. Багато авторів наголошує на тому, що розвиток інклюзивних закладів актуалізував проблему професійної підготовки педагогів, здатних забезпечувати ефективне навчання та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Не зважаючи на значну кількість наукових праць, проблема формування цілісної професійної компетентності майбутніх педагогів, орієнтованої на створення інклюзивного середовища, потребує подальшого теоретичного уточнення та практичної перевірки.

Водночас практика функціонування інклюзивних закладів освіти в Україні засвідчує недостатній рівень підготовленості педагогів до реалізації інклюзивного підходу. Серед основних проблем – фрагментарність змісту освітніх програм, недостатня кількість практико-орієнтованих модулів, обмежені можливості педагогічної практики в інклюзивних класах, низький рівень міждисциплінарної взаємодії. Це вимагає розробки та впровадження ефективних педагогічних умов, які забезпечуватимуть формування відповідної компетентності в майбутніх учителів.

Актуальність дослідження питань інклюзивної освіти посилюється потребою суспільства у фахівцях, які здатні не лише володіти сучасними інклюзивними технологіями, а й проявляти педагогічний гуманізм, толерантність, психологічну готовність і проактивність у вирішенні завдань інклюзивного навчання. Професійна компетентність майбутнього педагога у цій сфері виступає інтегральною характеристикою, що відображає наявність спеціальних знань, умінь, емоційно-ціннісних установок та здатності створювати комфортне та безпечне освітнє середовище для кожного учня.

Виходячи з важливості окресленої проблеми, для виконання магістерського дослідження обрано тему: **«Формування компетентності майбутнього педагогічного працівника зі створення сприятливого інклюзивного середовища для навчання осіб з особливими освітніми потребами».**

Мета роботи – проаналізувати та розкрити особливості сучасних підходів до формування у майбутніх педагогів закладів освіти інклюзивної компетентності та здатності до створення сприятливого інклюзивного середовища для навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Об’єктом дослідження є процес формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога в умовах навчання в педагогічному університеті.

Предмет дослідження – вивчення й аналіз процесу формування компетентності майбутнього педагогічного працівника зі створення сприятливого інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

Мета магістерської роботи, її об’єкт і предмет обумовили наступні завдання дослідження:

1. Уточнити суть досліджуваних у магістерській роботі понять.
2. Розглянути завдання та напрями діяльності педагогічного університету з формування компетентності майбутніх педагогічних працівників у створення інклюзивного освітнього середовища закладу освіти.
3. Проаналізувати зміст підготовки майбутніх педагогічних працівників зі створення інклюзивного освітнього середовища.
4. Розкрити досвід міжнародної співпраці кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти ДДПУ ім. І Франка з формування компетентності майбутніх педагогічних працівників зі створення інклюзивного освітнього середовища в інклюзивному закладі освіти.

Методи дослідження: а) загальнонаукові: аналіз, систематизація, узагальнення дозволили на теоретичному рівні опрацювати необхідний

матеріал дослідження; б) конкретно-наукові: аналіз наукових джерел і навчально-методичної літератури дозволив схарактеризувати теоретико-практичні засади формування компетентності майбутнього педагогічного працівника зі створення сприятливого інклюзивного середовища для навчання осіб з особливими освітніми потребами; порівняльний аналіз сприяв уточненню суті ключових термінів і понять; в) проблемно-пошуковий метод дозволив з'ясувати існуючі труднощі у підготовці майбутніх педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; д) емпіричні методи сприяли вивченню досвіду формування компетентності майбутнього педагогічного працівника зі створення сприятливого інклюзивного середовища в умовах навчання в педагогічному університеті.

Практична значущість одержаних результатів полягає в можливості їх використання для розробки окремих тем освітніх компонентів освітньо-професійних програм (ОПП) галузі знань Освіта/Педагогіка першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти, а також у створенні спецкурсів та вибіркових дисциплін педагогічної спрямованості загально-університетського вибору.

Джерельну базу дослідження становлять: нормативно-правові документи, що визначають принципи, зміст, форми і методи інклюзивної освіти та професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; науково-педагогічні видання, які містять публікації, що висвітлюють окреслену проблему дослідження.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження пройшли апробацію на Всеукраїнській науково-практичній конференції та опубліковані у тезах доповіді на тему: «Методи підтримки дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти» у збірнику матеріалів конференції «Соціальна робота та інклюзивна освіта: синергія досвіду та новацій» (м. Дрогобич, 24 квітня 2025 року). Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка, 2025. С. 134–136.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, 2 розділів (6 параграфів), висновків до них і загальних висновків, а також списку використаної літератури (60 джерел) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 68 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Бібліографічний огляд джерел з проблеми дослідження

З метою з'ясування рівня розкриття в сучасних наукових джерелах питань, пов'язаних з організацією інклюзивного навчання в освітніх закладах України, забезпечення в них сприятливого освітнього середовища, а також формування здатності педагогічних працівників до розв'язання проблем, які стосуються його створення в конкретному освітньому закладі, звернемося до розгляду існуючих в науковому середовищі досліджень відповідної проблематики.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії розглядаються у працях А. Колупаєвої, В. Бондаря, О. Таранченко, Л. Даниленко, С. Миронової, Л. Шипіциної, М. Чайковського та інших. У центрі уваги дослідників – розробка змісту професійної підготовки, моделювання компетентностей педагога, створення безбар'єрного освітнього простору, удосконалення форм і методів взаємодії з дітьми з ООП.

Окремі аспекти організації інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами в навчальних закладах різного рівня освіти розглядають у своїх наукових дослідженнях Т. Бражнікова [44], Г. Васильєва [9], М. Гасяк [11], М. Гринців [26], К. Гуз [12], О. Гуренко [17], Г. Давиденко [13], І. Кузава [21], Т. Логвиненко [27; 28], О. Петренко [36], І. Сидорук [41], З. Шевців [54], З. Удич [49], Г. Шевчук [55] та інші.

Значна кількість науковців акцентує свою дослідницьку увагу на гострій потребі у професійній підготовці педагогічних працівників, які б могли виконувати функції асистентів вихователя закладу дошкільної освіти та

асистентів вчителя закладу загальної середньої освіти в умовах інклюзивного освітнього процесу.

На гострій потребі в таких фахівцях наголошують освітяни-практики, керівники освітніх закладів. Вони відзначають існуючу необхідність у підвищенні кваліфікації педагогів, які залучені до інклюзивного освітнього процесу, але не мають для цього достатньої теоретико-практичної підготовки.

Серед різних за характером наукових джерел зупинимо увагу та проаналізуємо різні за форматом наукові праці останніх років, які стосуються інклюзивної освіти, зокрема: монографії, підручники та навчально-методичні посібники, практичні рекомендації, наукові статті, збірники матеріалів наукових конференцій та інші наукові джерела, які дають певне уявлення про напрями та характер досліджуваних аспектів проблеми, існуючі в науці підходи до вирішення складних проблем інклюзії та розв'язання суперечностей і виконання завдань, які постали в останні роки перед педагогічними колективами інклюзивних освітніх закладів.

Почнемо розгляд наукових джерел з монографічних видань останніх років, які привернули нашу увагу, це – колективні праці, присвячені широкому колу питань теорії і практики інклюзивного навчання в закладах освіти та аналізу особливостей сучасного дизайну інклюзивного освітнього середовища в освітніх закладах різного рівня (від дошкільного до вищого).

Серед монографій, які побачили світ за останні роки привертає увагу колективна праця авторів Н.С. Гаврилової, С.П. Миронової, Л.Б. Платаш, С.З. Романюк та ін. «Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти» [1].

У цій науковій праці авторами розглядається комплекс теоретико-прикладних аспектів організації навчання осіб з особливими освітніми потребами різного віку в інклюзивних освітніх закладах. Видання складається з декількох розділів, в яких, зокрема, мова йде про вітчизняний і міжнародний досвід становлення і розвитку інклюзивної освіти; соціальний, психолого-

педагогічний супровід в освітніх установах дітей з особливими освітніми потребами тощо.

В розділах монографії аналізується широке коло актуальних питань організації інклюзивної освіти, а саме [1] :

- питання організації інклюзивного навчання дитини з особливими освітніми потребами розкриває А. Починок;
- особливості поетапного стратегічного планування розвитку закладу загальної середньої освіти розглядає О. Палійчук;
- процес формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти і робить наголос на її психолого-педагогічних аспектах аналізує М. Буйняк;
- досвід професійної підготовки фахівців інклюзивного напрямку характеризує О. Гордійчук, наводячи при цьому окремі приклади ефективного використання інноваційних ресурсів;
- багатовекторність системи інклюзивного навчання у ЗЗСО детально аналізує У. Легусова;
- види альтернативної та допоміжної комунікації, які позитивно зарекомендували себе у соціально-реабілітаційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами досліджує Л. Костик;
- тлумачення принципу партнерства як провідного у забезпеченні якості інклюзивного навчання обґрунтовує С. Миронова ;
- можливості використання засобів арт-терапевтичної роботи у процесі підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища розкриває Н. Кучумова;
- приклади позитивного досвіду адаптації та модифікації навчального матеріалу у процесі інклюзивного навчання розглядає А. Філіпчук.

В монографії констатується, що освітня установа, яка має в учнівському колективі дітей з особливостями психофізичного розвитку, має прямий обов'язок (згідно чинного законодавства) створити безбар'єрне освітнє

середовище, яке має забезпечити спільне перебування в закладі освіти дітей з порушеннями розвитку разом із їхніми здоровими однолітками.

У такому інклюзивному освітньому середовищі навчального закладу мають бути передбачені та забезпечені всі умови не тільки для отримання освіти, але й для індивідуалізації навчально-виховного процесу, соціалізації, оздоровлення та надання корекційно-реабілітаційних послуг на основі визнання різноманітних потреб дітей.

У монографії стверджується, що в інклюзивному освітньому закладі всіма суб'єктами його діяльності має бути створена атмосфера толерантності й гуманізму, демократизму стосунків у системах вчитель-учень, учень-учень, вчитель-вчитель та вчитель-батьки. Таке середовище має забезпечуватись шляхом узгодження між усіма педагогами, залученими до інклюзивного процесу, темпів і видів навчання та налагодження тісної взаємодії і спільної діяльності з батьками, а також співпраці з різнопрофільними фахівцями.

Отже, в монографії аналізуються надзвичайно актуальні, складні та багатоаспектні проблеми інклюзивної освіти. Її матеріали можуть допомогти багатьом зацікавленим в організації інклюзивної освіти фахівцям, які працюють в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, психологам, корекційним і спеціальним педагогам, батькам дітей з особливими освітніми потребами та іншим особам, які є причетними до організації сприятливого середовища інклюзивного закладу освіти.

Ще одна монографія, яка була опублікована у 2024 році авторським колективом у складі Н. Цибуляк, Г. Лопатіної, А. Попової, Г. Мицик, М. Нестеренко, С. Ковачової, Т. Нечай, А. Пузиної (за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора О. Гуренко) під назвою «Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти: від теорії до практики», робить суттєвий внесок у розробку питань інклюзії в закладах вищої освіти України [17].

Стосовно цього видання слід зауважити, що воно є одним із небагатьох монографічних видань, присвячених інклюзії в закладі вищої освіти. Таких видань, у порівнянні з присвяченими закладам загальної середньої освіти, є значно менше. Зміст монографії розкриває особливості проєктування інклюзивного освітнього середовища ЗВО та його дизайну. Дослідниками, на основі зібраних інформаційних та експериментальних дослідницьких матеріалів, здійснюється глибокий аналітичний розгляд стану готовності педагогічних працівників, управлінського складу українських закладів вищої освіти до створення інклюзивного освітнього середовища у своїх освітніх установах [17, с. 11–44] .

Автори дослідження визначають стратегічні завдання в контексті розбудови інклюзивного освітнього середовища в ЗВО України, а саме:

- удосконалення законодавчої бази;
- підвищення рівня кваліфікації персоналу;
- розвиток інфраструктури та ресурсів;
- адаптація освітніх програм;
- посилення внутрішньої політики і культури;
- інтеграція з міжнародними практиками [17, с. 74–75].

Цікавим з позицій практики є розділ 4, де авторами представлено експериментальну організаційну модель діяльності в ЗВО спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу та / або групи психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу з особливостями психофізичного розвитку. У цьому ж розділі детально аналізуються різні види супроводу учасників інклюзивного освітнього процесу, зокрема:

- навчально-організаційний,
- психолого-педагогічний,
- соціально-реабілітаційний [17, с.136–146].

Таким чином ця монографія становить важливий професійний інтерес для працівників закладів вищої освіти, їх адміністрацій, управлінського складу всіх рівнів – від кафедри да ректорату.

Дослідженню проблеми формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя присвячена монографія Бойчука Ю.Д., Бородіної О.С., Микитюк О.М. «Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я». В цій праці дослідники розглядають готовність педагогічного працівника, на прикладі вчителя основ здоров'я, до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання як невід'ємну складову його загальної професійної готовності до педагогічної діяльності [20].

Авторами запропоновано теоретично обґрунтовану організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності вчителя, уточнено критерії, показники і рівні підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Ці матеріали представлені у розділі 2 монографії [20, с. 33–75]. В ньому розкриваються зміст, структура і функції інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я. Робляться певні узагальнення на основі вивчення та врахування наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Для більш наочного представлення суті понять автори наводять схеми і рисунки, які доповнюють опис структури та змісту аналізованих дефініцій. Представлена монографія є прикладом можливого подальшого узагальнення матеріалів, які б об'єднали наукові підходи для вироблення загальної характеристики інклюзивної компетентності педагогічних працівників, залучених до процесу інклюзивного навчання.

Серед навчально-методичної літератури зупинимо увагу на декількох навчально-методичних посібниках, які були створені в останні роки. Їх авторами здебільшого є працівники ЗВО, а також педагоги-практики, які вже мають певний досвід практичної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Навчально-методичні видання

охоплюють різні напрями діяльності інклюзивних закладів освіти, особливості роботи суб'єктів процесу інклюзивного навчання тощо. Тематика їх надзвичайно різностороння, наприклад:

- вимоги до архітектурної доступності шкіл ;
- особливості діяльності асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання (А. Колупаєва, 2019 р.);
- розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (Литвин І., Басик В., Гавриленко Т., Галушко М., 2020 р.);
- організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі (О. Коган, 2019 р.);
- особливості практики асистента педагога: міжнародний і український досвід (О. Федоренко, О. Мартинчук, Н. Софій, Г. Лук'янова, 2020 р.);
- особливості спільної діяльності вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі (2023 р.);
- форми організації та очікувані результати у налагодженні співпраці між вчителем, батьками та асистентом дитини з особливими освітніми потребами (Т. Бражнікова, 2024 р.) та ін.

Для цих видань характерна прикладна спрямованість матеріалів, оскільки у них поряд з теоретичними положеннями є багато практичних розробок (навчальні плани, робочі матеріали, зразки документації та планування і обліку виконаної роботи тощо). У багатьох випадках такі видання містять методичні розробки та методичні поради.

Окрему групу наукових досліджень складають публікації у фахових журналах, довідкова література, збірники матеріалів Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференцій. У них автори піднімають широке коло питань пов'язаних із різними напрямками та складовими процесу організації інклюзивної освіти.

Приміром Г. Давиденко [13] детально розглядає особливості впровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти, акцентуючи дослідницьку увагу на існуючих труднощах, бар'єрах та шляхах їх подолання.

М. Дубінка [18] розкриває особливості та труднощі процесу створення освітнього інклюзивного середовища в закладі вищої освіти, наголошуючи на необхідності чіткого визначення системи умов, методів і засобів, які дозволять забезпечити ефективність інклюзивного навчання, виховання та розвитку здобувачів.

Г. Васильєва [9] аналізує методичну компетентність учителів і пропонує відповідний комплекс організаційно-педагогічні умови її ефективного формування.

Я. Баранець [5] розкриває поняття інклюзивної компетентності педагога через загальну структуру його фахових компетентностей як одну із її складових, зазначаючи, що вона формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, а також володіння технологіями, які здатні формувати позитивну мотивацію до інклюзивної діяльності.

У частині сучасних наукових публікацій автори розкривають питання формування у педагогів інклюзивної компетентності, пояснюючи свою науково-дослідницьку зацікавленість цією проблемою тим, що значна кількість працюючих педагогів відчуває труднощі у своїй професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Так автори І. Демченко, Н. Рокосовик і В. Сулим у своїй статті розглядають проблему формування інклюзивної компетентності студентів у закладах вищої освіти. Вони діляться результатами експериментальної роботи з апробації запропонованої технології психолого-педагогічної діагностики у студентів інклюзивної компетентності на основі власно обґрунтованих показників, критеріїв і рівнів її прояву [14].

У дослідженні питань формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога О. Нагорна, Т. Кравцова, Т. Руденко наголошують на

тому, що «...одним із пріоритетних напрямків реалізації інклюзивної освіти на сучасному етапі має стати підвищення кваліфікації та перепідготовка фахівців закладів освіти, включених до інклюзивної практики, формування в них інклюзивної компетентності» [30, с. 82].

Отже, ознайомлення з сучасними дослідженнями питань розвитку інклюзивної освіти засвідчило, що вітчизняні науковці активно здійснюють науковий пошук шляхів реалізації завдань інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти. У наукових виданнях розкриваються результати здійснених досліджень і освітніх проєктів, аналізується перший практичний досвід організації інклюзивного навчання.

Однак, не зважаючи на широкий спектр наукових публікацій з питань інклюзії, проблеми підготовки педагогічних працівників до реалізації завдань інклюзивного навчання в закладах освіти, впровадження інноваційних технологій у навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами залишаються недостатньо дослідженими. Особливої уваги вимагають питання формування інклюзивної компетентності учителів із організації процесу інклюзивного навчання, зокрема створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища.

1.2. Аналіз суті ключових понять дослідження в сучасних науково-педагогічних джерелах

Розкриття обраної для дослідження теми необхідно, на нашу думку, розпочати з аналізу та уточнення суті ключових для нашої магістерської роботи понять, таких як «середовище», «освітнє середовище», «інклюзивне освітнє середовище», а також термінів «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність» педагогічних працівників.

З цією метою ми звернемось до праць вітчизняних науковців, які досліджують питання інклюзивної освіти, розглядають сучасні проблеми з якими стикаються інклюзивні заклади освіти, аналізують суть базових понять інклюзивного навчання та уточнюють їх значення.

Вже перший огляд наукових джерел свідчить, що у тлумаченні окремих понять і термінів, які стосуються інклюзії, інклюзивної освіти та інклюзивного навчання, єдиної, спільної точки зору немає. Дослідники, здійснюючи вивчення певного аспекту проблеми інклюзивної освіти, подають власне бачення та розуміння її ключових понять і термінів. Вони у переважаючих аспектах існуючих характеристик є спільними, але зустрічаються і певні відмінності у трактуванні їхньої суті.

Поняття «середовище», «освітнє середовище» та «інклюзивне освітнє середовище» є фундаментальними у сучасній педагогічній теорії та практиці. Вони визначають умови існування, розвитку та соціалізації особистості, що набувають особливої ваги в контексті процесів гуманізації та демократизації освіти. Системний аналіз зазначених дефініцій дозволяє усвідомити особливості створення простору, у якому відбувається формування компетентності майбутніх педагогів, зокрема їх готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

У філософському та соціально-психологічному аспектах середовище розглядається як комплекс зовнішніх умов, що впливають на розвиток особистості та її поведінку. За визначенням Л. Даниленко, середовище – це «сукупність об'єктивних умов, явищ і впливів, які визначають розвиток особистості і забезпечують можливості для її активної взаємодії» [14].

У педагогічних дослідженнях середовище трактується як простір соціальних взаємодій, що містить матеріальні, культурні, соціальні та духовні компоненти, які прямо чи опосередковано формують особистість. Педагоги й психологи підкреслюють, що середовище не є статичною структурою. Воно постійно змінюється під впливом соціальних процесів, діяльності суб'єктів

освіти та їх взаємодії. О. Алексюк зазначає, що середовище – це «динамічне утворення, яке визначається характером і якістю соціальних зв'язків, у яких перебуває особистість» [3].

У педагогіці поняття «освітнє середовище» набуває особливого змісту, адже включає умови, створені для забезпечення навчально-виховного процесу. В освітніх документах України освітнє середовище визначено як сукупність «організаційних, матеріально-технічних, соціальних, морально-етичних та психологічних умов, необхідних для забезпечення якісного освітнього процесу» [33].

Науковці уточнюють зміст цього поняття. Так, О. Савченко розглядає освітнє середовище як «цілісну систему умов, впливів і взаємодій, що сприяють розвитку особистості учня та створюють можливості для формування ключових компетентностей» [41].

На думку Н. Шевченко, освітнє середовище охоплює не лише простір навчання, але й емотивно-ціннісний мікроклімат, стиль педагогічного спілкування, культурні традиції закладу освіти [53].

О. Ткаченко акцентує на тому, що освітнє середовище має бути безпечним, розвивальним і відкритим, оскільки саме від його якості залежить результативність освітнього процесу, комфортність перебування та успішна соціалізація учнів [47].

Отже, констатується, що освітнє середовище – це цілісна система умов, що сприяють навчальній діяльності, розвитку особистості та реалізації освітніх цілей, включаючи зміст навчання, матеріально-технічне забезпечення, психологічний клімат і характер взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

З упровадженням інклюзивної освіти в Україні виникла потреба чіткого теоретичного визначення інклюзивного освітнього середовища, що є особливою формою організації умов для навчання дітей з різними освітніми потребами.

На думку А. Колупаєвої, інклюзивне освітнє середовище – це «система педагогічних, психологічних, соціальних і організаційних умов, які забезпечують рівний доступ до освіти для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами» [20].

О. Таранченко підкреслює, що таке середовище передбачає «адаптацію навчального процесу, врахування індивідуальних особливостей учнів та застосування спеціальних методик і ресурсів» [46].

У методичних рекомендаціях МОН України зазначено, що інклюзивне середовище передбачає:

- доступність навчальних приміщень і ресурсів;
- адаптований освітній простір;
- індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- педагогічний супровід і командну взаємодію;
- створення позитивного психологічного клімату;
- формування толерантного ставлення до різноманітності [35].

Міжнародні документи також акцентують на важливості інклюзивного середовища. Згідно з UNESCO, інклюзивне освітнє середовище – це простір, у якому «кожна дитина, незалежно від її особливостей, має можливість ефективно навчатися, відчувачи підтримку, прийняття та безпеку» [58]. UNICEF підкреслює, що інклюзивне середовище забезпечує не лише адаптацію освітнього процесу, але й «створення культури прийняття різноманітності та подолання бар'єрів у навчанні» [59].

Науковці (Г. Ткаченко, О. Петренко, О. Гуренко, М. Дубінка, Л. Даниленко,) наголошують, що інклюзивне середовище має бути:

- фізично доступним (архітектурна безбар'єрність, спеціальні умови);
- інформаційно доступним (адаптовані матеріали, альтернативні формати подачі інформації);
- психологічно безпечним (прийняття, підтримка, толерантність);

- педагогічно адаптованим (індивідуальні освітні траєкторії, використання адаптованих методів навчання) [47; 36; 17; 17; 14].

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це динамічна система умов, що забезпечує рівні освітні можливості для всіх учнів, враховуючи їх індивідуальні потреби та можливості, і сприяє реалізації права на освіту без дискримінації.

Категорії «компетентність», «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність» є ключовими в сучасній педагогічній науці, оскільки відображають якісно новий підхід до підготовки педагогічних працівників відповідно до вимог компетентнісної моделі освіти. Їх аналіз дозволяє визначити теоретичні засади формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У широкому розумінні компетентність трактується як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, цінності, досвід, здатність до саморозвитку та відповідальність за результати діяльності.

Міжнародні документи підкреслюють інтегративний характер компетентності. Згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО, компетентність – це поєднання «когнітивних, практичних, соціальних і ціннісних компонентів, необхідних для результативної діяльності» [58].

У Концепції «Нова українська школа» компетентність визначено як здатність «успішно діяти в різних життєвих ситуаціях на основі знань, умінь, навичок, способів мислення та ціннісних орієнтацій» [33].

На думку А. Алексюка, компетентність відображає здатність індивіда «діяти ефективно в професійних і життєвих ситуаціях, застосовуючи комплекс набутого досвіду» [3]. За визначенням О. Савченко, компетентність є «системною здатністю особистості діяти на основі поєднання знань, практичного досвіду та особистісних якостей» [41].

Отже, компетентність є інтегрованою характеристикою особистості, що має діяльнісний та особистісно орієнтований характер, включає знання, практичні вміння, рефлексію, цінності та мотивацію до саморозвитку.

Професійна компетентність у педагогічній діяльності означає здатність учителя якісно виконувати професійні функції, приймати педагогічно обґрунтовані рішення та досягати результатів навчально-виховного процесу. На думку О. Марущак, професійна компетентність педагога – це «комплекс спеціальних знань, методичної підготовленості, педагогічної майстерності та особистісних якостей, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність» [29].

Ю. Бойчук підкреслює, що професійна компетентність учителя є динамічною системою, яка включає теоретичні знання, методичні уміння, здатність до педагогічної імпровізації, комунікативність та емпатію [7]. У дослідженнях І. Демченко професійна компетентність майбутнього педагога визначається як «готовність до діяльності, що базується на інтеграції професійних знань, практичних навичок, особистісних якостей та професійних цінностей» [15].

Згідно з А. Алексюком, професійна компетентність формується у процесі професійної підготовки та відображає «єдність професійних знань, педагогічних умінь, здатності до творчої самореалізації та педагогічної рефлексії» [3].

У структурі професійної компетентності педагога дослідники виділяють такі компоненти:

- когнітивний (знання теорії педагогіки, психології, методики навчання);
- операційно-діяльнісний (навички організації навчального процесу, володіння методами навчання, уміння приймати рішення);
- особистісно-ціннісний (педагогічна культура, мотивація, професійні цінності);

- рефлексивно-аналітичний (здатність до самооцінки та самовдосконалення).

Узагальнюючи наведені підходи, можна стверджувати, що професійна компетентність педагога – це інтегральна характеристика, що поєднує спеціальні знання, практичні уміння, педагогічну майстерність, ціннісні орієнтації та здатність до рефлексії, забезпечуючи якість професійної діяльності.

З розвитком інклюзивної освіти науковці почали розглядати окремий вид професійної компетентності – інклюзивну компетентність, яка визначає здатність педагога ефективно працювати з учнями з особливими освітніми потребами (ООП) та створювати сприятливе інклюзивне середовище.

А. Колупаєва трактує інклюзивну компетентність як «здатність педагога застосовувати спеціальні педагогічні технології, адаптувати освітній процес, організовувати індивідуальні маршрути навчання та ефективно взаємодіяти з дітьми з ООП» [20]. О. Таранченко визначає її як «комплекс умінь і знань педагога щодо забезпечення доступності освітнього простору, співпраці з асистентом учителя, сім'єю та фахівцями інклюзивної команди» [46].

Згідно з Л. Даниленко, інклюзивна компетентність включає здатність «проектувати безбар'єрне середовище, використовувати диференційоване та адаптоване навчання, розуміти особливості розвитку дітей з ООП, формувати толерантне ставлення у класному колективі» [14].

У дослідженнях Т. Кравченко інклюзивна компетентність описується як інтегративна характеристика, що складається з таких компонентів:

- когнітивний – знання про категорії дітей з ООП, юридичні основи інклюзії, методи адаптації навчання;
- операційно-практичний – уміння адаптувати навчальний матеріал, організовувати індивідуальний супровід, співпрацювати з інклюзивною командою;

- емоційно-ціннісний – толерантність, емпатія, інклюзивна культура, позитивне ставлення до різноманітності [12].

Сутність **інклюзивної компетентності** майбутнього вчителя як інтегровано-особистісної якості, вимагає сформованості спеціальних інклюзивних умінь, а саме:

- ✓ діагностичних,
- ✓ орієнтаційно-прогностичних,
- ✓ конструктивно-проектувальних,
- ✓ організаційних,
- ✓ інформаційно-пояснювальних,
- ✓ комунікативних,
- ✓ аналітико-корективних,
- ✓ дослідницько-творчих,
- ✓ уміння створювати інклюзивне освітнє середовище.

Дослідники Ю. Бойчук та О. Бородіна зазначають, що інклюзивна компетентність «...формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями» [7, с. 51].

Міжнародні джерела (UNESCO, UNICEF) підкреслюють, що інклюзивна компетентність педагога базується на здатності забезпечити доступність навчання, створити комфортне середовище, сприяти соціальній взаємодії учнів, попереджувати дискримінацію та бар'єри в освіті [58; 59].

Отже, інклюзивна компетентність є фундаментальним компонентом професійної підготовки сучасного педагога, який працює в умовах інклюзивного освітнього середовища. Вона охоплює як предметні знання та педагогічні вміння, так і особистісні цінності, емоційну зрілість, комунікативність та здатність до співпраці.

Слід зазначити, що актуальність проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів не стала випадковим явищем. Значення цього виду професійної підготовки суттєво зросло в умовах трансформації сучасної освіти, коли були прийняті важливі рішення на державному рівні про суттєві зміни в освітній політиці, яка надала можливість особам з особливостями психофізичного розвитку в повній мірі реалізовувати своє конституційне право на освіту – самостійно обирати освітню установу за територіальним принципом, як це мали можливість робити особи з нормо-типовим розвитком.

Після такого важливого кроку демократизації освіти та надання можливості у повній мірі реалізовувати свої права в освітній сфері всім громадянам, без будь-яких обмежень у стані здоров'я, постало багато викликів перед системою освіти щодо її готовності відповідати вимогам і запитам нової групи суб'єктів навчання (осіб з особливими освітніми потребами).

Висновки до першого розділу

На основі здійсненого аналізу існуючих в сучасній педагогічній науці підходів до питань інклюзивної освіти робимо такі висновки.

Розгляд дефініцій «середовище», «освітнє середовище» та «інклюзивне освітнє середовище» засвідчує їх багатовимірний та системний характер. Середовище розглядається як сукупність умов і впливів, що формують розвиток особистості.

Освітнє середовище тлумачиться як спеціально організована система матеріальних, соціальних, культурних і психологічних чинників, спрямованих на забезпечення ефективного навчання. Інклюзивне освітнє середовище, у свою чергу, передбачає створення такого простору, у якому забезпечуються рівні можливості для всіх учнів, зокрема для дітей з особливими освітніми

потребами, завдяки адаптації навчання, безбар'єрності, командній взаємодії та толерантному ставленню до різноманітності.

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що інклюзивне освітнє середовище є ключовим чинником розвитку інклюзивної компетентності педагога та необхідною умовою формування його професійної готовності до роботи з дітьми з ООП.

Аналіз сутності понять «компетентність», «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність» засвідчує їх взаємозв'язок та ієрархічну побудову.

Компетентність є загальною інтегративною якістю особистості, що поєднує знання, уміння, цінності та досвід.

Професійна компетентність педагога конкретизує цю якість у сфері педагогічної діяльності, визначаючи його готовність здійснювати навчання та виховання на високому рівні.

Інклюзивна компетентність виступає особливим видом професійної компетентності, зорієнтованим на забезпечення умов для навчання дітей з ООП. Вона охоплює знання про інклюзію, уміння адаптувати освітній процес, здатність до взаємодії з інклюзивною командою, розвинену емпатію та толерантність. Вивчення цих понять створює теоретичну основу для розроблення педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Загальна характеристика освітнього процесу в педагогічному університеті

Освітній процес у педагогічному університеті є цілісною, багатокомпонентною системою професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованою на формування їхньої педагогічної, методичної, психологічної та інклюзивної компетентності. Зміст, структура та організація підготовки у закладах вищої педагогічної освіти визначаються державними стандартами, освітніми програмами та інституційними стратегіями розвитку, що орієнтовані на реалізацію принципів компетентнісного, особистісно орієнтованого та інклюзивного підходів.

Відповідно до Закону України «Про освіту» та стандартів підготовки фахівців педагогічних спеціальностей, освітній процес у педагогічному університеті передбачає поєднання теоретичної та практичної підготовки, спрямованої на формування професійної компетентності майбутнього педагога. Зміст підготовки включає педагогічні, психологічні, методичні, соціально-гуманітарні дисципліни, а також навчальні модулі, орієнтовані на роботу в інклюзивних умовах (освітня інклюзія, спеціальна педагогіка, корекційна освіта, диференційоване навчання, методики роботи з дітьми з ООП).

В основу організації освітнього процесу покладено компетентністну модель підготовки педагогів, що передбачає формування:

- загальних компетентностей (комунікативної, емоційно-етичної, інформаційної, соціальної, громадянської, інноваційної);
- фахових компетентностей, пов'язаних із плануванням, організацією та реалізацією навчально-виховного процесу;

- інклюзивної компетентності, яка охоплює готовність працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, взаємодіяти з інклюзивною командою, створювати безбар'єрне інклюзивне освітнє середовище.

Структура освітнього процесу включає теоретичну і практичну підготовку, самостійну роботу та науково-дослідну діяльність та практику в інклюзивних закладах освіти.

Теоретична підготовка забезпечує засвоєння науково-педагогічних знань, шляхом вивчення циклу обов'язкових і вибіркових дисциплін.

Практична підготовка реалізується через:

- проходження навчальних та виробничих практик;
- виконання освітніх проєктів;
- участь у тренінгах, вебінарах, майстер-класах;
- залучення до волонтерської діяльності, громадської роботи в закладах, де надаються освітньо-розвиткові та корекційні послуги особам з порушеннями психофізичного розвитку;
- участь у підготовці та проведенні навчально-виховних заходів із залученням дітей з ООП тощо.

Важливою складовою у формуванні практичних умінь і навичок діяльності, розширенні та доповненні знань є самостійна робота студентів, яка спрямовується на опрацювання наукових джерел, виконання творчо-пошукових завдань, проєктних та дослідницьких видів роботи.

Науково-дослідна діяльність передбачає участь студентів у наукових конференціях, круглих столах, інклюзивно-освітніх програмах, наукових конкурсах, а також включає підготовку курсових і кваліфікаційних (бакалаврських і магістерських) досліджень .

Цінною для формування практичних умінь і навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є проходження педагогічної (виробничої) практики в інклюзивних закладах освіти. Це дає змогу майбутнім педагогам здобути практичний досвід безпосереднього застосування

теоретичних знань на практиці та сформувати практичні уміння і навички роботи з дітьми з ООП.

Освітнє середовище університету виступає ключовим чинником формування професійної і, зокрема, інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. Його характеристиками є:

- *академічна свобода*, що дозволяє реалізувати індивідуальні освітні траєкторії;
- *інноваційність*, яка забезпечується впровадженням тренінгових форм, інтерактивних технологій, онлайн-курсів;
- *практична спрямованість*, що виражається у співпраці університету зі школами, центрами реабілітації, інклюзивно-ресурсними центрами;
- *освітня інклюзивність*, яка реалізується через наявність дисциплін інклюзивної тематики, роботу інклюзивних студій і лабораторій, індивідуальний супровід студентів з ООП.

Відповідно до діючих освітніх Стандартів і наукових позицій сучасних дослідників (Дуда [8], Колупаєва [10], Таранченко [24] та ін.), підготовка майбутніх педагогів у педагогічних університетах має поєднувати теоретичні знання зі створенням реальних умов моделювання інклюзивного середовища.

Саме тому в освітньому процесі широко застосовуються:

- ситуаційні та рольові педагогічні ігри;
- моделювання уроків для класів з інклюзивним навчанням;
- вивчення кейсів роботи з дітьми з ООП;
- практичні заняття у ресурсних кімнатах;
- спільні заняття з фахівцями корекційної педагогіки та психології.

Педагогічний університет виконує ключову роль у становленні педагогічної культури, інклюзивної позиції та гуманістичної спрямованості студента – забезпечує формування ціннісних і професійних орієнтирів майбутніх педагогів. З цією метою в освітньому процесі передбачено:

- формування толерантного ставлення до різноманітності дитячих можливостей;
- розвиток позитивного ставлення до інклюзії та педагогічної емпатії;
- формування мотивації до співпраці з інклюзивною командою;
- розвиток емоційно-ціннісних характеристик, необхідних для роботи з дітьми з ООП.

У наукових джерелах (Савченко О.Я. [41], Кравченко Т. М. [22], Марущак О.А. [29]) підкреслюється, що формування професійної компетентності можливе лише в умовах цілісного освітнього процесу, де поєднуються знання, практичний досвід та особистісно-ціннісний розвиток студентів.

Такий підхід реалізується шляхом здійснення планування всіх складових процесу професійного навчання. Його основою є організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу, яке передбачає розробку освітньо-професійних та освітньо-наукових програм першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальностей у чіткій відповідності з діючими державними Стандартами вищої освіти відповідної галузі знань та спеціальності.

Реалізація освітньо-професійної програми педагогічного університету передбачають наявність навчально-методичних комплексів ОПП, до яких входять:

- навчальний план;
- робочі програми освітніх компонентів (ОК), обов'язкових і вибіркових;
- силабуси навчальних дисциплін;
- методичні матеріали для самостійної роботи;
- тексти (конспекти) лекцій;
- словники (довідники);
- хрестоматії;

- методичні рекомендації до написання курсових і кваліфікаційних (бакалаврських і магістерських) робіт;
- інтерактивні навчальні платформи;
- електронні освітні ресурси (відео-лекції, презентації);
- партнерські програми з інклюзивно-ресурсними центрами тощо.

Базовими науково-організаційними засадами навчального-виховного процесу у вищих закладах освіти є дотримання принципів:

- *науковості*, що забезпечується включенням сучасних наукових даних, ;
- *студентоцентрованого підходу* – який забезпечує організацію освітнього процесу відповідно до потреб, інтересів та індивідуального розвитку студента, створює умови для активного навчання, самостійної роботи та формування гнучких індивідуальних освітніх траєкторій. Його метою є підвищення мотивації та конкурентоспроможності студента-випускника.
- *варіативності*, який передбачає можливість для студентів вибирати до 25% навчальних курсів (з каталогу вибіркових дисциплін) за власними уподобаннями та інтересами;
- *інклюзивності*, відповідно з яким має забезпечуватись доступність освітніх ресурсів для всіх студентів;
- *практичної спрямованості*, який забезпечує формування реальних професійних умінь і навичок;
- *академічної доброчесності* передбачає дотримання моральних засад норм поведінки у галузі освіти та науки, чесності й довіри в навчально-дослідницькій діяльності; вимагає відповідального та поважного ставлення до знань, коректного використання інформації, самостійної роботи та особистого внеску у навчальний або дослідницький процес.

В останні десятиліття заклади вищої освіти реагуючи на гостру потребу закладів освіти в педагогах, які здатні працювати в умовах інклюзивного

освітнього середовища, пропонують нові освітні програми інклюзивного спрямування. Серед таких освітньо-професійних програм є програми як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Це освітньо-професійні програми (ОПП), які у професійній підготовці педагогічних працівників передбачають спрямованість на роботу педагогічного працівника в умовах інклюзії.

Серед університетів, які вже не один рік пропонують абітурієнтам такі програми можна назвати :

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль) – ОПП «Інклюзивна освіта» другого (магістерського рівня) вищої освіти, галузі знань Освіта /Педагогіка, спеціальність 016 Спеціальна освіта (2021). Програма передбачає вивчення таких обов'язкових компонент, як «Основи інклюзивної освіти», «Психолого-педагогічна діагностика», «Спеціальна освіта в Україні і за рубежом», «Технології інклюзивної освіти», «Навчання і виховання дітей з ООП» та інші.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет» - ОПП «Олігофренопедагогіка. Інклюзивна освіта» » другого (магістерського рівня) вищої освіти, галузі знань Освіта /Педагогіка, спеціальність 016 Спеціальна освіта (2021). Зміст програми представлено освітніми компонентами «Розвиток інклюзивної освіти в Україні», «Технології навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в системі спеціальної та інклюзивної освіти», «Педагогіка і психологія вищої школи», Методологія та організація наукових досліджень» та ін.

Дніпровська академія неперервної освіти Дніпропетровської обласної ради – ОПП «Інклюзивна освіта, корекційна педагогіка» другого (магістерського рівня) вищої освіти, галузі знань А Освіта /Педагогіка, спеціальність А І Освітні, педагогічні науки (2025). «Педагогічні системи та технології в інклюзивній освіті», «Професійна та наукова комунікація англійською мовою», «Загальна педагогіка», «Спеціальна педагогіка»,

«Психолого-педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами», «Інноваційні освітні технології» та ін. (див. дод. А).

Аналогічні підходи здійснюють й інші заклади вищої освіти, які пропонують серед обов'язкових компонентів вивчення курсів «Методологія та організація наукових досліджень», Ділова іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Інклюзивна освіта», «Спеціальна освіта» або «Корекційна освіта». До обов'язкової частини усі заклади освіти включають практики (переважно дві), а також блок вибіркових дисциплін, серед яких є навчальні курси, які стосуються діяльності асистента вчителя, діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, взаємодії педагогів з батьками дітей з ООП, інноваційних технологій в освіті тощо.

Базою проходження практики виступають інклюзивні освітні заклади різного рівня освіти – ЗДО, ЗЗСО, а також інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ).

Серед закладів вищої освіти, що пропонують магістерські ОПП з інклюзивною спрямованістю у 2025 році: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Західноукраїнський національний університет (м. Тернопіль), Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк); Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка та ін. У такий спосіб університети прагнуть відповісти на виклики та запити сьогодення в освітній галузі, яка відчуває гостру потребу в педагогічних працівниках, підготовлених до роботи в умовах інклюзії.

Водночас практика функціонування інклюзивних закладів освіти в Україні засвідчує недостатній рівень підготовленості педагогів до реалізації інклюзивного підходу. Серед основних проблем – фрагментарність змісту освітніх програм, недостатня кількість практико-орієнтованих модулів, обмежені можливості педагогічної практики в інклюзивних класах, низький рівень міждисциплінарної взаємодії. Такий стан вимагає подальшої науково-

дослідницької роботи з пошуків, обґрунтування і впровадження ефективних педагогічних умов, які б забезпечили формування необхідного рівня фахової інклюзивної компетентності майбутніх учителів.

2.2. Мета, завдання та зміст підготовки педагогів до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища

Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є одним із стратегічних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти. Вона спрямована на формування у студентів системи професійних знань, практичних умінь, цінностей та особистісних якостей, необхідних для організації навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у безпечному, підтримувальному та доступному середовищі. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» та міжнародних підходів (UNESCO, UNICEF), підготовка педагогів повинна бути орієнтована на створення рівних можливостей для кожного здобувача освіти та розвиток педагогічної культури інклюзії [17; 21; 29].

Цілісна концепція підготовки майбутнього педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзії розробляється в закладі вищої освіти випусковою кафедрою (або випусковими кафедрами) і представляється у вигляді відповідного офіційного документа – Освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівця відповідної галузі, спеціальності та спеціалізації.

Для розробки такого документа у закладі вищої освіти створюється робоча група розробників, яку очолює керівник групи (як правило він одночасно є Гарантом освітньої програми). До складу розробників включають викладачів випускової кафедри (одночасно до складу групи розробників можуть бути залучені і представники інших кафедр). Цим документом, відповідно до вимог діючого державного освітнього Стандарту, визначаються

її мета, компетентності (загальні, спеціальні або фахові), розробляється логічно-структурна схема, яка визначає послідовність вивчення ОК, їхній обсяг (кількість кредитів ЄКТС) та форми контролю (залік, диференційований залік або екзамен).

Всі ОПП, які розробляють кафедри університету, мають відповідати Стандарту, але одночасно закладу освіти надається право доповнити її зміст власним баченням групи розробників з урахуванням специфіки програми та особливостей регіону де розташований ЗВО.

Визначається спрямованість ОПП, її специфічні характеристики, змістове наповнення обов'язкової частини та особливості вибіркового блоку, який має відповідати не тільки інтересам і зацікавленням студентів, а й регіональним особливостям і запитам населення.

Одним із завдань нашого магістерського дослідження визначено розкриття умов формування компетентності майбутнього педагога зі створення сприятливого інклюзивного середовища. Таке освітнє завдання передбачає забезпечення у студента здатності :

- створювати адаптоване та безбар'єрне освітнє середовище;
- організовувати навчально-виховний процес з урахуванням потреб учнів з ООП;
- здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу;
- формувати у класному колективі толерантність і позитивний соціальний клімат.

Ці складові діяльності педагога забезпечують створення сприятливого інклюзивного середовища в закладі освіти.

Завдання професійної інклюзивної підготовки майбутніх учителів визначаються потребою інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду та ціннісних орієнтацій. Науковці (Таранченко О. [46], Даниленко Л. [14], Кравченко Т. [22]) виокремлюють ключові завдання підготовки, об'єднавши

їх у 5 блоків : 1) формування теоретичної бази; 2) розвиток практичних умінь і навичок; 3) формування комунікативної та командної компетентності; 4) розвиток емоційно-ціннісної сфери; 5) формування рефлексії.

Формування теоретичної бази передбачає оволодіння студентами теоретичними положеннями сучасної педагогічної науки щодо :

- категорій дітей з ООП та особливостей їх розвитку;
- нормативно-правових засад інклюзивної освіти;
- сучасних концепцій інклюзивної педагогіки;
- принципів диференційованого та адаптованого навчання.

Розвиток практичних умінь і навичок має забезпечити формування здатності до :

- проведення уроків в інклюзивному класі;
- адаптації навчальних матеріалів;
- організації індивідуального супроводу;
- створення безбар'єрного освітнього простору;
- застосування методик універсального дизайну в навчанні.

Формування комунікативної та командної компетентності, передбачає:

- взаємодію з асистентом учителя;
- співпрацю з фахівцями ІРЦ, психологами, логопедами;
- встановлення партнерських відносин із батьками.

Розвиток емоційно-ціннісної сфери має забезпечити такі складові фаховості педагога, як:

- толерантність і повага до різноманітності;
- педагогічна емпатію та емоційна стійкість;
- позитивне ставлення до інклюзії як соціальної цінності.

Формування рефлексії, як важливої характеристики професіоналізму педагога, передбачає вміння та здатність:

- здійснювати самоаналіз педагогічних дій;
- прогнозувати труднощі дітей з ООП;

- коригувати власні підходи відповідно до результатів спостережень.

Виконання зазначених завдань забезпечує цілісне становлення майбутнього педагога як професіонала, здатного створювати та працювати в інклюзивному навчальному середовищі.

Зміст професійної підготовки майбутніх педагогів до створення та роботи в сприятливому інклюзивному середовищі визначається структурою освітніх програм університету та включає теоретичні, практичні, методичні, дослідницькі та ціннісно-орієнтовані компоненти, суголосні завданням навчання.

За А. Колупаєвою та О. Таранченко [20; 46], зміст інклюзивної підготовки має охоплювати три ключові напрями: когнітивний, операційно-практичний та ціннісно-особистісний і їх компоненти (теоретичний, практичний, методичний, ціннісно-особистісний і дослідницький).

Теоретичний компонент включає вивчення: основ педагогіки та психології розвитку дитини; спеціальної педагогіки та корекційної освіти; категорій осіб з особливими потребами (порушення слуху, зору, розвитку, поведінкові розлади тощо); сучасних моделей інклюзивної освіти; універсального дизайну навчання (UDL) нормативно-правового забезпечення інклюзії. При дотриманні такого системного підходу студент отримує необхідний комплекс знань про особливості розвитку дітей, принципи навчання та виховання у різних освітніх умовах.

Практичний компонент (практична підготовка), як наголошують дослідники Дуда [8] і Кундеревиц [13], є ключовим механізмом формування професійної готовності майбутнього педагога. Він передбачає:

- проходження навчальної та виробничої практики в закладах з інклюзивними класами;
- участь у тренінгах, майстер-класах, практикумах;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- виконання індивідуальних освітніх планів, адаптацій та модифікацій;

- апробацію методик роботи з дітьми з ООП.

Методичний компонент передбачає формування комплексу прикладних умінь і навичок, які становлять основу прикладних інклюзивних компетентностей. Його зміст включає:

- оволодіння методиками викладання в інклюзивному класі;
- вироблення вмінь розробляти дидактичні матеріали;
- формування навичок добору ефективних методів, прийомів та форм роботи;
- ознайомлення з технологіями застосування мультимедійних і технічних засобів для підтримки дітей з ООП.

Ціннісно-особистісний компонент передбачає формування:

- гуманістичного світогляду;
- інклюзивного менталітету;
- педагогічної толерантності й співчуття;
- психологічної готовності до роботи з дітьми з різними освітніми потребами.

Дослідницький компонент містить такі види навчальної діяльності :

- виконання курсових та дипломних досліджень;
- участь у проєктах з інклюзивної освіти;
- аналіз кейсів з освітньої практики.

Дослідницька діяльність сприяє формуванню вміння приймати рішення на основі доказових даних, здійснювати наукові дослідження окремих актуальних питань пов'язаних із організацією, особливостями забезпечення сприятливого освітнього середовища, професійної взаємодії всіх учасників процесу інклюзивного навчання. Особливо важливими видами навчально-дослідницької діяльності з цього напрямку підготовки є виконання курсових робіт, написання бакалаврських і магістерських робіт, участь і розробці та реалізації проєктів з інклюзивного навчання, участь у наукових конференціях, проблемних групах, конкурсах наукових студентських робіт складають суть і

основу цього компоненту професійної підготовки. Він є синтезом і найвищим виявом всіх попередніх складових цього процесу.

2.3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

На основі матеріалів здійсненого теоретичного аналізу питань інклюзивної освіти і вивчення практичного досвіду створення інклюзивного освітнього середовища закладами освіти було проведено експериментальну частину дослідження, яка була спрямована на перевірку ефективності педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Експериментальна робота була спрямована на перевірку ефективності визначених педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки. Педагогічний експеримент проводився на базі педагогічного університету протягом двох семестрів та охоплював студентів 3–4 курсів спеціальностей педагогічного спрямування, які вивчають навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта».

У дослідженні взяли участь 68 студентів, яких було поділено на експериментальну (34 особи) та контрольну (34 особи) групи.

Розроблена система педагогічних умов включала:

- інтеграцію інклюзивного змісту у теоретичну підготовку студентів;
- практичне моделювання інклюзивних педагогічних ситуацій;
- організацію навчальної педагогічної практики в інклюзивних класах;
- розвиток ціннісно-особистісної готовності студентів через участь у тренінгах, рефлексивні вправи, групові дискусії;

- міждисциплінарну взаємодію з фахівцями ІРЦ, асистентами вчителя та практичними психологами.

Етапи та процедура педагогічного експерименту. Експеримент складався з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

1. Констатувальний етап передбачав визначення початкового рівня інклюзивної компетентності студентів. На цьому етапі було застосовано такі методи:

- анкетування щодо ставлення до інклюзії;
- тестування теоретичних знань про інклюзивне навчання;
- педагогічне спостереження;
- методику самооцінки готовності до роботи з дітьми з ООП;
- експертне оцінювання викладачів-кураторів.

Для оцінювання рівнів сформованості інклюзивної компетентності було визначено три критерії:

- когнітивний – обсяг знань про інклюзію, нормативну базу, категорії ООП;
- операційно-практичний – уміння адаптувати навчальний матеріал, організовувати підтримку, взаємодіяти з асистентом учителя;
- ціннісно-мотиваційний – толерантність, емпатія, переорієнтація на потреби дитини, внутрішня готовність до співпраці.

За результатами констатувального етапу виявлено, що високий рівень мали лише 18 % студентів експериментальної групи та 17 % контрольної; більшість продемонстрували середній рівень (54–52 %), а приблизно третина – низький рівень (28–31 %).

Формувальний етап передбачав упровадження педагогічних умов та визначення їх впливу на розвиток інклюзивної компетентності. На формувальному етапі в експериментальній групі було застосовано комплекс педагогічних впливів:

- спеціальні (гостьові) лекції які проводили педагоги – вчителі інклюзивних класів, практичні заняття та тренінги з інклюзивної освіти;
- моделювання інклюзивних уроків (case-study, micro-teaching, рольові ігри);
- створення студентами адаптацій та індивідуальних освітніх планів для умовних учнів;
- спільні заняття з фахівцями ІРЦ, логопедами, психологами;
- ознайомча візити з відвідуванням уроків в класах з інклюзивним навчанням;
- рефлексивні інтерв'ю та групові дискусії щодо досвіду роботи з дітьми з ООП.

У контрольній групі навчання здійснювалося традиційно, відповідно до стандартної освітньої програми без спеціальних інклюзивних модулів.

3. Контрольний етап мав на меті здійснення діагностики змін у рівнях інклюзивної компетентності та порівняння результатів експериментальної й контрольної груп.

Було повторно проведено діагностику за тими самими критеріями, що і під час констатувального етапу: анкетування, тестування, експертне оцінювання, педагогічне спостереження.

Отримані результати експериментальної перевірки засвідчили позитивну динаміку в експериментальній групі (див. табл. 1):

Таблиця 1.

Динаміка змін рівня інклюзивної компетентності

Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	до експерименту	18 %	54 %	28 %
КГ	до експерименту	17 %	52 %	31 %
ЕГ	після експерименту	41 %	50 %	9 %
КГ	після експерименту	20 %	55 %	25 %

Результати засвідчили наступні тенденції:

- кількість студентів із високим рівнем інклюзивної компетентності майже подвоїлася (з 18 % до 41 %);
- кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 28 % до 9 %;
- середній рівень зберігся у половини студентів, але змінився якісно: студенти продемонстрували глибші теоретичні знання та складніші практичні уміння.

У контрольній групі зміни були незначними й статистично несуттєвими.

Було також виявлено якісні показники зростання компетентності студентів. Під час практичних занять та спостережень зафіксовано такі позитивні зміни в експериментальній групі:

- зростання вміння адаптувати навчальні завдання відповідно до потреб дітей з ООП;
- покращення комунікації з учнями, батьками та асистентом учителя;
- розвиток емпатії та толерантного ставлення до різноманітності;
- підвищення здатності до командної взаємодії з фахівцями супроводу;
- розвиток рефлексивних навичок та педагогічної відповідальності.

Одержані результати дозволили зробити підсумкові висновки щодо ефективності педагогічних умов. Порівняльний аналіз результатів засвідчив, що розроблений комплекс педагогічних умов має певну ефективність та сприяє:

- формуванню глибших знань щодо інклюзивної освіти;
- оволодінню практичними навичками організації інклюзивного навчального середовища;
- розвитку особистісно-ціннісних характеристик майбутнього педагога;

- зростанню компетентності студентів до роботи у класах з інклюзивним навчанням.

Таким чином, експериментально підтверджено, що реалізація запропонованих педагогічних умов є дієвим шляхом формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів і може бути рекомендована для впровадження у практику педагогічних університетів.

Дослідницьку діяльність студентів варто спрямовувати і на вивчення досвіду здійснення інклюзивного навчання в розвинутих країнах Європи і світу. У багатьох із них накопичено значний позитивний досвід організації інклюзивного навчання у закладах освіти різного рівня – від дошкільної до вищої. Розглянемо окремі приклади такого досвіду наступному параграфі нашої роботи.

2.4. Зарубіжний досвід формування інклюзивної компетентності та практика міжнародної співпраці ДДПУ імені Івана Франка з цього напрямку підготовки педагогів

У світовій освітній практиці формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є одним із ключових напрямів модернізації системи професійної підготовки. Більшість розвинених країн, а також міжнародні організації (UNESCO, UNICEF, OECD, Європейська комісія) визначають інклюзію як стратегічний пріоритет, що спрямований на забезпечення рівного доступу до освіти та створення підтримувального середовища для всіх учнів, незалежно від їхніх освітніх потреб і можливостей [21; 29].

Міжнародний досвід підготовки майбутніх учителів демонструє багатовимірний підхід, який включає нормативні, організаційні, методичні, практичні та культурні аспекти роботи з інклюзією. З огляду на це дослідниками аналізуються основні моделі та практики країн Європейського Союзу, США, Канади, Австралії, Скандинавських країн (Данія, Норвегія,

Швеція, Фінляндія), що можуть бути адаптовані в українському освітньому просторі.

Розпочнемо наш розгляд з аналізу Європейського підходу до підготовки педагогів для роботи в інклюзивному середовищі. У країнах Європейського Союзу інклюзивна освіта розглядається як базовий принцип функціонування системи загальної середньої освіти. Європейська агенція з питань особливих освітніх потреб (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) визначає «інклюзивну компетентність педагога як здатність забезпечувати участь усіх учнів у навчальному процесі, сприяти їхній соціалізації, використовувати диференційовані та адаптовані стратегії навчання» [59].

Основні тенденції європейського досвіду передбачають:

- впровадження універсального дизайну навчання (UDL) як ключового підходу до організації освітнього процесу;
- обов'язкове включення курсів з інклюзивної педагогіки у структуру бакалаврських і магістерських програм (Фінляндія, Швеція, Норвегія);
- створення інклюзивних університетських центрів, де студенти можуть вивчати корекційні методики, моделювати уроки та проводити практику з дітьми з ООП;
- налагодження тісної співпраці вчителя з асистентами вчителя та мультидисциплінарними командами, що є обов'язковою складовою професійного становлення майбутнього педагога;
- розвиток педагогічної культури інклюзії, що формує готовність учителя до ціннісного прийняття різноманітності.

Наприклад, у Фінляндії майбутні вчителі навчаються за моделлю «triple-tier support system», яка передбачає три рівні підтримки учнів, адаптацію навчального процесу та професійну співпрацю (co-teaching).

У Скандинавській моделі акцент робиться на культурі інклюзії. Загалом у розвитку інклюзивної освіти за Скандинавськими країнами міцно

закріпилось світове лідерство, оскільки в цих країнах домінує підхід, який орієнтований на:

- формування ціннісно орієнтованої позиції майбутнього вчителя;
- розвиток умінь співпраці та партнерства між усіма учасниками освітнього процесу;
- створення «шкіл для всіх», де інклюзія є нормою, а не винятком.

Важливою особливістю є впровадження спільного викладання (co-teaching): студенти працюють разом із практикуючими вчителями та спеціалістами з підтримки дітей з ООП, що підвищує їхню реальну готовність до роботи в інклюзивних класах.

Свою специфіку мають моделі підготовки педагогів у США та Канаді.

У США інклюзивна освіта регламентується Законом про освіту осіб з інвалідністю (IDEA). У структурі педагогічних програм ключове місце посідають:

- обов'язкові курси зі спеціальної освіти та інклюзивних практик;
- розвиток умінь роботи з індивідуальними освітніми програмами (IEP);
- практики в інклюзивних школах, що проводяться протягом усього періоду навчання;
- моделювання міждисциплінарної взаємодії зі шкільними психологами, логопедами та соціальними працівниками.

У Канаді університети застосовують модель «holistic teacher preparation», у межах якої студенти:

- проходять довготривалу практику у школах;
- залучаються до інклюзивних проєктів;
- працюють у ресурсних центрах;
- вивчають методики комунікації з учнями з аутизмом, порушеннями слуху, поведінковими розладами.

Основний акцент в освітніх закладах Канади робиться на розвиток емоційної компетентності та толерантності, що є важливою складовою інклюзивної професійної підготовки.

Мультикультурна інклюзія є характерною рисою інклюзивної освіти Австралії та Нової Зеландії. Освітня політика цих країн підкреслює рівність та культурну різноманітність учнів. Виходячи із цього положення, підготовка педагогів включає:

- вивчення мультикультурної інклюзії, роботи з різними етнічними групами;
- формування у студентів умінь навчання учнів з інвалідністю в загальноосвітньому класі;
- залучення студентів до програм підтримки в місцевих громадах;
- обов'язкове проходження інклюзивної практики.

Дослідження вчених цих країн засвідчують, що така модель сприяє формуванню гнучкого, культурно чутливого підходу до організації навчання в інклюзивних умовах.

Аналіз зарубіжних джерел (Florian & Black-Hawkins [57]; International Journal of Inclusive Education [58]; UNESCO [60]) дозволяє виокремити спільні тенденції формування інклюзивної компетентності педагога в міжнародному досвіді:

1. Наявність обов'язкових дисциплін присвячених різним питанням інклюзивної освіти у всіх педагогічних програмах.
2. Спільне навчання та міжпредметна (міждисциплінарна) підготовка таких фахівців, як психологи, логопеди, соціальні педагоги, асистенти вчителя і вихователя.
3. Домінування практико-орієнтованого підходу, який передбачає проходження студентами тривалої, системної практики у школах починаючи з першого року навчання.

4. Моделювання інклюзивного середовища в університеті, зокрема, інклюзивні лабораторії, ресурсні кімнати тощо.

5. Використання універсального дизайну навчання (UDL) як базового методологічного підходу в організації інклюзивного освітнього середовища для навчання осіб з особливими освітніми потребами.

6. Розвиток ціннісних складових професійної підготовки – толерантності, поваги до різноманітності, емпатії.

7. Постійна професійна підтримка та наставництво педагогів у перші роки роботи.

8. Пріоритетна увага і наголос на співпраці з сім'ями та громадами як умовою успішної інклюзії.

Такі підходи свідчать, що інклюзивна компетентність формується як системний інтегрований ресурс, що поєднує знання, уміння, практичний досвід та гуманістичні цінності. Ці складові характеризують здатності та компетентності, які є необхідним для педагога в реалізації завдань із створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища, з якого і починається весь процес інклюзії в закладі освіти.

Отже, майбутні фахівці мають бути здатними до створення адекватного соціально орієнтованого інклюзивного середовища. В процесі професійної підготовки майбутні педагоги отримують, як зазначають Франчук, Миронова С.П., свій власний досвід створення соціального, інклюзивно-зорієнтованого середовища, яке починається від мікросередовища, завершуючи макросередовищем, що виходить за рамки освітнього процесу [50, с. 291].

Миронова С.П. обґрунтовує важливість реалізації середовищного підходу у процесі підготовки фахівців інклюзивної освіти. Одночасно науковець наголошує на тому, що «...в системі професійної підготовки фахівців з інклюзивної освіти необхідним є створення адекватного інклюзивного середовища, а також оволодіння інноваційними практиками,

досвідом творення середовища на основі принципів соціальної інклюзії» [50, с. 292].

До шляхів реалізації такого підходу автор відносить комплекс організаційно-змістових кроків, які передбачають:

- «...розробку заходів з удосконалення професійної підготовки фахівців на основі створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього, соціального середовища;
- формування діагностичного інструментарію (критеріїв, параметрів) оцінювання якості освітнього, соціального середовища, його інклюзивного потенціалу;
- доповнення програм навчальних практик, де передбачити завдання з оптимізації освітнього, соціального інклюзивного середовища на основі принципів соціальної інклюзії...» тощо [50, с. 292].

На нашу думку, варто до цього переліку додати ще один крок – вивчення зарубіжного досвіду підготовки педагогів до формування інклюзивного освітнього середовища та забезпечення з цією метою міжнародної академічної мобільності студентів за програмами академічного навчання Еразмус + .

Переконавання в необхідності такого доповнення маємо виходячи з досвіду міжнародної співпраці кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету у тому числі й в питаннях організації та здійснення навчального процесу майбутніх інклюзивних педагогів. Тісна, багаторічна співпраця з зарубіжними партнерами – університетом прикладних наук VIVES (м. Кортрійк, Бельгія), Люблінським католицьким університетом імені Яна Павла II (м. Люблін, Польща), університетом м. Орадья, Румунія, Університетським коледжем (м. Орхус, Данія) засвідчила цінність академічної мобільності студентів і викладачів для професійної підготовки педагогів у сфері інклюзивної освіти.

Міжнародна співпраця дає змогу студентам слухати лекції провідних європейських науковців, а також брати участь у міжнародних проєктах,

програмах міжнародної студентської академічної мобільності. Студенти мають можливість семестрового навчання та професійного удосконалення в університетах та центрах соціального спрямування Польщі, Бельгії, Данії, Румунії. Традиційними стали проведення міжнародних семінарів-тренінгів для студентів, викладачів, працівників освітніх установ та соціальних закладів регіону, які працюють з дітьми з особливими потребами, з проблем інклюзивної освіти за участі фахівців з Бельгії (соціальний центр «Зевенберген») та Румунії (інклюзивні центри «Крістал» та «Бонітас»).

Результативною є співпраця Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка з Університетом прикладних наук VIBES (Бельгія), яка триває уже понад дванадцять років. З 2013 року між обома вишами розпочато реалізацію спільних проєктів, програм обміну досвідом, академічної мобільності викладачів та студентів. За цей час представниками бельгійських інклюзивних центрів було проведено 16 семінарів-тренінгів з питань інклюзивного навчання, організації роботи з батьками дітей з особливими потребами, методиками і технологіями підтримки осіб з інвалідністю, використанням артпедагогічних і арттерапевтичних технік в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Впродовж останніх років студенти педагогічних спеціальностей, які вивчають навчальний курс «Інклюзивна освіта» брали участь і різних міжнародних заходах за інклюзивною тематикою: Міжнародний тиждень науки «Соціальна інклюзія: виклики сьогодення»; семінар-тренінг **«6 ключів до інклюзії»**, який в рамках реалізації програми Еразмус+ провели сертифіковані тренери Елс Калленс (Університет прикладних наук VIBES, Бельгія), Алі Віт і Ян Ховінг (Університет прикладних наук м. Грьонінген, Нідерланди) та завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти професор Тетяна Логвиненко (ДДПУ ім. І. Франка, Україна); прем'єрний показ та обговорення документального фільму бельгійських авторів про долю і внутрішній світ людей з особливими потребами «Watch me» («Дивись на

мене»), який презентувала екс-міністр соціального забезпечення, сім'ї та охорони здоров'я Фландрії Вівіна Деместер (Бельгія).

З 2023 року кафедра реалізує програми місячних студентських стажувань в реабілітаційних та інклюзивних центрах Бельгії та Румунії. Від початку реалізації зазначених програм свої практичні навички у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами мали змогу удосконалити 10 студентів, під час проходження педагогічної практики на базі інклюзивних установ цих країн.

У 2024 та 2025 рр. групи студентів брали участь у двох Міжнародних проєктах з інклюзивної освіти «Мистецтво і творчість» (в Католицькому університеті м. Люблін) разом зі студентами з Бельгії, Румунії, Словаччини та в університеті м.Орадья (Румунія) спільно з студентами з Бельгії, Польщі, Фінляндії і Румунії, який теж був присвячений питанням інклюзивної освіти та соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання.

Щорічно, впродовж останніх 5 років студенти мають можливість проходити практику в інклюзивних центрах «Завенберген» (Бельгія), інклюзивних школах «Бонітас» і «Крістал» (м. Орадья, Румунія).

Така міжнародна практика навчальної діяльності дає можливість вивчення досвіду інших країн в царині інклюзивної освіти, безпосереднього ознайомлення з технологіями і методиками інклюзивного навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки до другого розділу

Отже, освітній процес у педагогічному університеті є комплексною системою, що включає теоретичну, практичну та дослідницьку підготовку майбутніх учителів. Він ґрунтується на компетентнісному підході,

інноваційних педагогічних технологіях, міждисциплінарних зв'язках і практиці в інклюзивних класах. Саме ця сукупність забезпечує формування професійної та інклюзивної компетентності студентів, їх здатності до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти.

Підготовка майбутніх педагогів до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища має комплексний характер і включає формування теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та цінностей, необхідних для успішної роботи з дітьми з ООП. Мета підготовки полягає у формуванні інклюзивної компетентності педагога, здатного забезпечити рівні освітні можливості для всіх учнів. Завдання охоплюють розвиток професійної, комунікативної, емоційної та рефлексивної сфер. Зміст підготовки ґрунтується на міждисциплінарності, інтерактивних методах, практичній діяльності та формуванні гуманістичної позиції майбутнього вчителя, що відповідає вимогам сучасної інклюзивної освіти.

Міжнародний досвід засвідчує, що формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є комплексним процесом, що охоплює теоретичну, практичну, методичну та ціннісну підготовку. Головними тенденціями є обов'язковість інклюзивних дисциплін, застосування універсального дизайну навчання, широке використання практики в інклюзивних школах, формування культури толерантності й співпраці. Системний аналіз зарубіжних моделей дозволяє виокремити чинники, які можуть бути адаптовані в українському педагогічному університеті для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища.

Реалізація студентської академічної мобільності, можливість академічного навчання в зарубіжних університетах-партнерах, проходження практики в інклюзивних освітніх установах і центрах, участь в міжнародних проєктах з інклюзивної освіти, спілкування під час проєктів зі студентами з

університетів країн ЄС та обмін досвідом навчальної діяльності, спільна участь в тренінгах, взаємне навчання арттехнікам створює творче, соціально інклюзивне, полікультурне середовище для опанування новою професією педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

У ході магістерського дослідження теоретично обґрунтовано та практично підтверджено важливість формування компетентності майбутніх педагогів щодо створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища як ключової умови забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Комплексний аналіз наукових джерел, освітніх програм та досвіду практичної діяльності інклюзивних освітніх закладів дозволив сформулювати низку узагальнених висновків.

Інклюзивне освітнє середовище розглядається в сучасній педагогічній теорії як сукупність педагогічних, психологічних, організаційних, соціальних та архітектурних умов, що забезпечують рівний доступ до освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. Воно є динамічною системою, що передбачає адаптацію навчання, міждисциплінарну взаємодію, безбар'єрність, толерантність, підтримку та розвиток потенціалу кожного учня.

Аналіз теоретичних дефініцій довів, що інклюзивна компетентність майбутнього педагога є інтегрованою професійною характеристикою, яка охоплює когнітивні, операційно-практичні та емоційно-ціннісні компоненти. Вона визначає здатність учителя забезпечувати доступність навчання, адаптувати зміст і методи, організовувати співпрацю з інклюзивною командою, формувати позитивний психологічний клімат у класі. Інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності педагога і виступає основою ефективної реалізації інклюзивної освіти.

Інклюзивне освітнє середовище – це система педагогічних, психологічних, соціальних і організаційних умов, які забезпечують рівний доступ до освіти для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. Воно передбачає адаптацію навчального процесу, врахування індивідуальних особливостей учнів та застосування спеціальних методик і ресурсів у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі дослідження з'ясовано, що освітній процес у педагогічному університеті має значний потенціал для підготовки майбутніх педагогічних працівників до інклюзивної діяльності. До його структури входять теоретична підготовка (вивчення інклюзивної педагогіки, корекційної освіти, психології розвитку), практична підготовка (навчальна та виробнича практика в інклюзивних класах), самостійна та науково-дослідна робота студентів. Створення інклюзивного освітнього середовища в університеті, наявність ресурсних кімнат, тренінгових аудиторій, а також налагодження партнерських зв'язків і співпраці зі школами сприяють формуванню стійких професійних умінь і навичок.

Визначено, що мета підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі полягає у формуванні їхньої інклюзивної компетентності – здатності забезпечувати підтримувальне, безпечне, доступне та мотивувальне середовище для навчання дітей з ООП.

Основними завданнями такої підготовки є формування інклюзивної компетентності, розвиток теоретичної обізнаності, формування практичних умінь і навичок, організаційно-методичної готовності, комунікативних і рефлексивних навичок, а також гуманістичного і толерантного ставлення до різноманітності.

Проведений аналіз освітніх програм і організації підготовки педагогів дає підстави стверджувати, що ефективність формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів значною мірою визначається наявністю педагогічних умов, серед яких найважливішими є: інтеграція інклюзивних курсів у навчальні програми; забезпечення системної практики в інклюзивних школах; упровадження інтерактивних форм і технологій навчання; розвиток партнерської взаємодії зі спеціалістами супроводу; створення інклюзивного середовища в самому університеті.

На основі аналізу міжнародного досвіду (Фінляндія, Норвегія, США, Канада, Австралія, країни ЄС) доведено, що формування інклюзивної компетентності є глобальним світовим трендом. Найефективнішими моделями є: впровадження універсального дизайну навчання (UDL), міждисциплінарна співпраця, спільне викладання (co-teaching), раннє залучення студентів до практики в інклюзивних класах, створення інклюзивних університетських центрів та розвиток педагогічної культури інклюзії. Адаптація світових практик є перспективним шляхом модернізації української педагогічної освіти.

Узагальнені результати педагогічного дослідження підтвердили доцільність і ефективність упровадження визначених педагогічних умов, що сприяло підвищенню рівня інклюзивної компетентності студентів експериментальної групи. Динаміка показників теоретичної обізнаності, практичних умінь та ціннісних орієнтацій засвідчила позитивний вплив.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання розроблених рекомендацій закладами загальної середньої освіти, молодими фахівцями, викладачами, кураторами педагогічної практики, асистентами вчителя та адміністрацією шкіл при створенні сприятливого інклюзивного освітнього середовища.

Таким чином, результати роботи дозволяють зробити висновок, що формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є необхідною передумовою реалізації якісної інклюзивної освіти в Україні. Комплексний підхід, що поєднує теоретичну, практичну, методичну та ціннісну підготовку, забезпечує здатність педагога ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, створюючи умови для їхнього навчання, розвитку та соціальної інтеграції. Отримані результати підтверджують необхідність подальшого удосконалення підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії, вивчення та творчого використання міжнародного досвіду в цій сфері.

Список використаних джерел

1. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти : монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н.С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С.З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш – Регіон Емілія-Романья. Чернівці : Технодрук, 2020. 572 с.
2. Аналіз законодавчих та нормативно-правових актів з організації інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти. 2024. URL: <http://cutt.ly/qeYQY2A1>
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Практика. Київ : Либідь, 2016. 389 с.
4. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/19/at_200213.pdf
5. Баранець Яна. Види професійної компетентності сучасного педагога. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. «Філософія. Педагогіка» 2022. № 2 (3). С. 47 – 53. DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>
6. Бирко Надія. Пріоритетні підходи до універсального дизайну. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2022. Випуск 3 (140). С.41 – 52. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-5>
7. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 140 с.
8. Василюк А.В. Моделі підтримки інклюзивної освіти в різних країнах ЄС. *Збірник матеріалів I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. Тернопіль, 2021. С. 30 – 34 .

9. Васильєва Галина. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2. С. 193 – 210. DOI <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/193-210>
10. Вишківська В. Б., Ілішова О. М., Товстоган В. С. Інклюзивна компетентність суб'єктів освітнього процесу як необхідна умова створення сучасного інформаційно-освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 49. Том 1. С. 91 – 95. DOI <https://doi.org/10.32843/26636085/2022/49.1.18>
11. Гасяк М.Я. Про особливості формування інклюзивного освітнього середовища для ветеранів війни у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2022. №6 (204). С. 169–176.
12. Гуз К. Ж., Олійник І. М., Яценюк Л. І. Формування інклюзивної компетентності педагогів НУШ. *Імідж*. 2025. № 5 (244). С. 92 – 97. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(244\)-92-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(244)-92-97)
13. Давиденко Г.В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти : бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. №2. С. 123 – 128.
14. Даниленко Л.І. Управління розвитком інклюзивного освітнього середовища в школі. Київ : Педагогічна думка, 2019. 212 с.
15. Демченко І. І., Рокосовик Н. В., Сулим В. Т. Психолого-педагогічна діагностика інклюзивної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Science and Education*. 2017. Issue 8. С. 141 – 149. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-8-21>
16. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник. URL : <https://ud.org.ua/biblioteka/books/176-navchalno-metodichnij-posibnik-dos-tupnist-ta-universalnij-dizajn>
17. Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти: від теорії до практики: монографія / О. Гуренко, Н. Цибуля, Г. Лопатіна та ін. ; за

заг. ред. д.п.н., проф. О. Гуренко; Бердянський державний педагогічний університет. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 192 с.

18. Дубінка Микола. Особливості інклюзивного освітнього середовища в системі діяльності закладу вищої освіти. *Наукові записки. 2025. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 220. С. 21–26.

19. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Авт. кол.: Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.

20. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: основи та принципи. Київ : А.С.К., 2018. 304 с.

21. Кузава Ірина. Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. «Філософія. Педагогіка»*. 2024. № 1 (6). С. 160–166.

22. Кравченко Т. Формування інклюзивної компетентності педагога як науково-практична проблема. *Психолого-педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 21–28.

23. Лист МОН № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf>

24. Лист МОН № 1/11479-23 від 03.08.2023 «Про методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzivne-navchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023-1.pdf>

25. Лист МОН № 6/419-25 від 27.05.2025 «Рекомендації для засновників закладів освіти щодо доступності, безпечності та інклюзивності освітнього

середовища закладів освіти». URL: <https://drive.google.com/file/d/1q8b5FZyom3laLMivW8SDcwVKpAAZxOn/view>

26. Логвиненко Т.О., Гринців М.В. Особливості організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2021. №5 (5). С. 205–217. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-205-217](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-205-217)

27. Логвиненко Т.О. Використання засобів артпедагогіки та арттерапії в соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 5(5). С. 327–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-5\(5\)-327-335](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-5(5)-327-335)

28. Логвиненко Т.О. Особливості професійної діяльності асистента вчителя в закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 14 (32). С. 278 – 288. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(31\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(31))

29. Марущак О. А. Професійно-педагогічна компетентність: теоретичний аналіз. Київ : Педагогічна думка, 2019. 220 с.

30. Нагорна О. В., Кравцова Т.О., Руденко Т.В. Формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 59. С. 82 – 85. DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/59.16>

31. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>

32. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

33. Новак Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. Київ : МОН України, 2016. 34 с.

34. Олефір Н. В. Розвиток інклюзивної компетентності вчителів у системі неперервної освіти: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Том 2. С. 56 – 59. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.10>

35. Освітній процес в інклюзивному середовищі: методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2021. 52 с.
36. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 6–16.
37. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / О.Федоренко, О.Мартинчук, Н.Софій, Г.Лук'янова, Київ : ФОП Парашин, 2020. 122 с. URL: <https://www.irf.ua/wp-content/uploads/2021/01/praktyka-asystenta-pedagoga.pdf>
38. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/666/708/6b4/6667086b45e39610646063.pdf>
39. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>
40. Пугач В. М., Дембіцька С. В., Кобилянський С. В., Кобилянська І. М. Формування інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти як наукова проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Випуск 217. С.48 – 54. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-48-54>
41. Савченко О. Я. Професійна підготовка майбутнього вчителя: системний підхід. Київ : Либідь, 2020. 316 с.
42. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 73. С. 120 – 126. DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/73.24>

43. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі : методичні рекомендації. Чернігів, 2023. 66 с. URL: <https://pulyny.school.org.ua/spilna-robota-vchitelya-ta-asistenta-vchitelya-15-16-13-02-04-2020/>

44. Співпраця педагогів з батьками і асистентом дитини з особливими освітніми потребами. Форми організації та очікувані результати : навчально-методичний посібник / укладач Т. О. Бражнікова. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2024. 30 с.

45. Словник-довідник з інклюзивної освіти / укладачі Тетяна Логвиненко, Мар'яна Гринців Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. 90 с.

46. Таранченко О. Педагогічні технології роботи з дітьми з ООП. Київ : ЛЕНВІТ, 2021. 170 с.

47. Ткаченко Г. Створення безбар'єрного освітнього середовища: теорія і практика. Харків : Основа, 2020. 144 с.

48. Універсальний дизайн: практичні поради для кожного. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16099/1/Byrko%20Nadiia%20%202022.pdf>

49. Удич З. І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал*. Київ : Педагогічна преса, 2018. №1 (85). С. 85–96.

50. Франчук Т.Й., Миронова С.П. Взаємозалежність розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища в університеті. *Науковий вісник Ужгородського університету, Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Випуск 1 (50). С. 290 – 293.

51. Хотенюк О. Інклюзивна компетентність керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням як невід'ємна складова його управлінської діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 114 (2). С. 68–84. URL : https://ojs.csnukr.in.ua/indexphp/Exceptional_child/article/view/175

52. Цапко Алла, Товстоган Володимир, Глущенко Ірина. Визначення змісту та структури готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. *Молодь і ринок*. 2022. №6 (204). С. 66 – 71.
53. Шевченко Н. Психолого-педагогічні засади роботи з дітьми з порушеннями розвитку. Київ : КНТ, 2018. 188 с.
54. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2020. 264 с. URL: <https://ns2000.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/Osnovy-inkliuzyvnoipedahohyky.pdf>
55. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2021. Вип. 2 (3). С 151–157.
56. Lohvynenko, T., Drozd, L., Marieva, T., Hryntsiv, M., Prymakova, V., Hrynyk, I. (2023). Neuropedagogical principles as a factor of inclusive education in the context of managerial activity: European experience. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14 (4), 212–227. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.4/501>
57. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2019. Vol. 45 (1). P. 1–23.
58. Recommendations on Inclusive Education. Paris: UNESCO, 2017.
59. Key Principles. Supporting policy development and implementation for inclusive education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Brussel, 2021. 38 p.
60. UNICEF. Inclusive Education: global trends and practices. New York: UNICEF, 2020.

ДОДАТКИ

Додаток А

Поради

для майбутніх педагогів щодо створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища

Для забезпечення сприятливого інклюзивного освітнього середовища необхідно дотримуватися таких умов.

а) В облаштуванні навчальних приміщень:

- доступність навчальних приміщень: плаский вхід, пандуси, кольорове маркування сходів, стін, освітлення, усунення порогів, акустика в класі та ін.;
- обладнання (меблі для класу, для зон відпочинку, для їдальні; для занять фізкультурою, трудового виховання тощо);
- тактильна підлога, внутрішні пандуси, поручні, символічне та звукове інформування);
- функціональні приміщення (ресурсна кімната, кабінети окремих фахівців (психолога, логопеда, медперсоналу, спеціального педагога), кабінет реабілітації, басейн, тематичний музей, рекреаційні зони, душові кабінети, гардеробні, навчальні аудиторії);
- транспорт (облаштування місць для паркування шкільного автобусу, автомобіля для підвозу учнів / учителів з інвалідністю, велопарковка, правила користування шкільним автобусом тощо).

б) У навчальному процесі:

- використовувати адаптовані методики та універсальний дизайн навчання (UDL);
- вдосконалення надання інформації (збільшений шрифт, мова легкого читання, мова жестів, шрифт Брайля, використання піктограм, сайт школи тощо);
- шкільна програма (зміна методів навчання та виховання, організація класу, розклад уроків, підтримка учнів з особливими освітніми потребами тощо);
- допоміжні технології (комп'ютер із сенсорним екраном, проста у використанні клавіатура, інтерактивні дошки, програмне забезпечення для текстового мовлення, програмне забезпечення для перекладу шрифтом Брайля, програмне забезпечення, яке з'єднує слова та символи тощо);

- залучати учнів з ООП до спільних завдань, створюючи умови для активної участі;
- налагоджувати співпрацю з асистентом учителя та батьками дитини. забезпечувати емоційну підтримку та позитивний мікроклімат у класі;
- використовувати диференційовані завдання, мультимедійні інструменти, візуальні схеми;
- розвивати емпатію, толерантність, педагогічну рефлексію.