

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ОПОРОЮ НА ДОСВІД ПОЛЬЦІ

INNOVATIVE WAYS TO IMPROVE THE INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON THE EXPERIENCE OF POLAND

У статті підіймається питання ефективних підходів щодо підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти України. Проаналізовано наявний стан кадрового забезпечення інклюзивного навчання, що має такі негативні ознаки, як: застаріле уявлення про склад команди супроводу у закладі освіти; відсутність фахівців, компетентних у створенні інклюзивного освітнього середовища, а також традиції працювати у форматі командної взаємодії; формалізована супровідна документація, що створює перепони для планування ефективної діяльності педагогічного персоналу; неефективність типових методів підвищення кваліфікації та компетентності: вебінари, практичні семінари, тренінги, відкриті лекції, конференції, круглі столи. Зазначено, що подібний формат навчання не дає змоги учасникам команди супроводу набутти таких необхідних навичок та умінь, як: вміти гнучко працювати у непередбачуваних ситуаціях, послідовно й поетапно здійснювати супровід особи з ООП, бути здатним працювати у командній взаємодії. У статті наголошено на тому, що саме поняття «інклюзивна компетентність» сформульована декларативно, що не дає змоги чітко і ясно зрозуміти, у чому полягає інклюзивна компетентність і як саме вона буде сприяти розбудові якісного інклюзивного навчання. Задля осучаснення і вдосконалення підходів до організації та впровадження заходів з підвищення інклюзивної компетентності педагогів інклюзивних закладів освіти ми звернулися до успішного досвіду польських колег. Нами проаналізовано наукові та навчально-методичні розробки із зазначеної тематики; відібрано найцікавіші, на наш розсуд, і найкорисніші для впровадження в Україні. Серед них: практична «Школа навчання», набуття компетентності зі спеціальної освіти та інклюзивних технологій усіма учасниками команд супроводу; «банк ефективних практик», центри підтримки інклюзивної освіти на базі закладів освіти, відхід від домінування підвищення компетентності педагогів персонально, натомість, забезпечення комплексного розвитку закладу освіти. Очікувані результати можливих нововведень – досягнення якісного інклюзивного навчання і розкриття потенціалу осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, підвищення компетентності, інклю-

зивне навчання, особливі освітні потреби, міждисциплінарна команда супроводу.

The article raises the issue of effective approaches to improving the inclusive competence of teachers in Ukrainian educational institutions. The author analyzes the current state of staffing for inclusive education, which has such negative features as: an outdated idea of the composition of the support team in an educational institution; lack of specialists competent in creating an inclusive educational environment, as well as the tradition of working in a teamwork format; formalized supporting documentation that creates obstacles to planning the effective work of teaching staff; ineffectiveness of typical methods of professional development and competence: webinars, workshops, trainings, open lectures, conferences, round tables. We note that such a training format does not allow members of the support team to acquire such necessary skills and abilities as: the ability to work flexibly in unforeseen situations, to consistently and step by step provide support to a person with disabilities, to be able to work in teamwork. The article emphasizes that the very concept of "inclusive competence" is formulated declaratively, which does not allow us to clearly understand what inclusive competence is and how it will contribute to the development of quality inclusive education. In order to modernize and improve approaches to organizing and implementing measures to improve the inclusive competence of teachers of inclusive educational institutions, we turned to the successful experience of our Polish colleagues. We analyzed scientific and educational developments on this topic; we selected the most interesting, in our opinion, and the most useful for implementation in Ukraine. Among them: Practical "School of Learning", acquiring competence in special education and inclusive technologies by all members of support teams; "bank of effective practices", centers for supporting inclusive education based on educational institutions, moving away from the dominance of teacher training on a personal basis, instead ensuring the comprehensive development of the educational institution. The expected results of possible innovations are the achievement of high-quality inclusive education and the unlocking of the potential of people with special educational needs.

Key words: inclusive competence, competence development, inclusive education, special educational needs, interdisciplinary support team.

УДК 376:3707(005.7)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.24>

Скрипник Т.В.,
докт. психол. наук, ст. наук. співр.,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Мартинчук О.В.,
докт. пед. наук, доцент,
завідувачка кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Найда Ю.М.,
ст. викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Заєркова Н.В.,
ст. викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інклюзивне навчання в Україні переживає складні часи: є тимчасові труднощі, які пов'язані з російсько-українською війною, але є й постійні перешкоди, які вже тривалий час суттєво ускладнюють впровадження

освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) і які пов'язані з відсутністю системних рішень щодо розвитку інклюзивної освіти, вкрай недостатньому рівню її забезпечення на організаційному, навчально-методичному, кадровому та ін. рівнях. В центрі цієї статті – питання кадрового забезпечення інклюзивного

навчання, головні прогалини якого виявляються у тому, що:

1) наявне застаріле уявлення про склад команди супроводу у закладі освіти, що виражається у відсутності посади координатора з питань особливих освітніх потреб, а також фахівців, компетентних у створенні інклюзивного освітнього середовища і здійсненні цілеспрямованого й послідовного міждисциплінарного супроводу дітей з ООП;

2) прагнення компенсувати дефіцит компетентних учасників команди супроводу долученням асистента вчителя та/або асистента дитини не дає змогу змінити ситуацію на краще через невідповідну їхню підготовку. Відомо, що за рідкісним виключенням асистентом вчителя стає особа, яка має вищу педагогічну освіту, але не є компетентною з питань ні спеціальної, ні інклюзивної освіти; що стосується асистента дитини, то до нього взагалі відсутні будь-які вимоги, а також нема навіть мінімального навчання щодо того, як поводити себе на заняттях й у вільний час, на що спрямовувати свою увагу у процесі допомоги особі з ООП, як розвивати її самостійність, соціальні навички, як співпрацювати з педагогами, батьками та ін. Також тільки незначну допомогу здатні надавати фахівці з інклюзивного ресурсного центру через велику завантаженість і неможливість бути учасником команди супроводу;

3) в Україні відсутня традиція працювати у форматі командної взаємодії, натомість практикується так звана «кабінетна система», що спричинює неузгодженість і непослідовність дій учасників команд супроводу; пропонуються навіть два терміни, які принципово вирізняються одне від одного: а) мультидисциплінарний супровід, за якого кожний фахівець працює сам по собі, не об'єднуючи свої зусилля з іншими фахівцями, б) міждисциплінарний супровід, який передбачає узгоджену співпрацю та застосування принципу наступності. На жаль, характерним для діяльності команд супроводу в Україні є саме мультидисциплінарний підхід;

4) вкрай застаріла і формалізована супровідна документація (індивідуальна програма розвитку, протоколи консультацій, обліки проведення корекційних занять тощо), позбавлена методичного змісту, що створює перепони для планування ефективної діяльності педагогічного персоналу. Так, наприклад, індивідуальна програма розвитку містить таблиці, позбавлені логіки, не узгоджені між собою, недостатньо структуровані; нема простору, де можна було б представити довго- і короткотривалі першочергові цілі особи з ООП, або сформулювати зміст корекційно-розвиткових занять; не продумано, як представити співпрацю фахівців над конкретними завданнями, а також – методи моніторингових процедур та їхні результати у певні часові проміжки;

5) типові методи підвищення кваліфікації або компетентності не сприяють досягненню очікуваних результатів, передусім тому, що психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є складним різномірним процесом, який здійснюється в умовах невизначеності; навчання ж окремих фахівців у плані набуття ними тих чи інших знань критично мало допомагає у зіткненні з конкретними труднощами у повсякденності освітнього процесу, з одного боку, а з іншого – ніяким чином не формує таку необхідну компетентність при здійсненні процесу супроводу як здатність працювати у команді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням, присвяченим підвищенню фахового рівня педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища, присвячено чимало навчально-методичних розробок. Одне з проведених опитувань серед учасників команд супроводу (102 особи) відображає достатньо типову ситуацію щодо форм удосконалення професійної зрілості педагогів. Так, було виявлено розподіл типів різних заходів з формування та підвищення інклюзивної компетентності (від більш до менш популярних): участь у вебінарах, практичних семінарах, тренінгах, відкритих лекціях, конференціях, круглих столах, спеціально організованих курсах [2].

У статті, присвяченій моделюванню процесу розвитку інклюзивної компетентності педагога [4], представлено більш широкий спектр засобів, форм і методів, серед яких не тільки лекції (лекції-дискусії, лекції з використанням комп'ютерної техніки і мультимедійних засобів), семінарські та практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота, дистанційне та заочне навчання, тематичні, фахові та дистанційні спецкурси, аналіз та узагальнення досвіду, наукові дослідження тощо. При цьому, слід підкреслити, що головна спрямованість навчання з використанням цих засобів, форм і методів – опанування слухачами спеціальних знань, умінь та навичок із теорії і практики інклюзивної освіти, тобто – акцент на набуття певних компетентностей окремими особами, що ніяким чином не сприяє появі здатності працювати у непередбачуваних ситуаціях, послідовно здійснювати супровід, мати вправність, гнучкість та здатність працювати у командній взаємодії.

Цікаві ідеї представлено у статті, що стосується педагогів загальної (а не спеціальної) освіти. На наш розсуд, цими сучасними, інноваційними ідеями варто надихнутися тим науковцям, які опікуються освітою осіб з ООП. Так, йдеться про умови безперервного вдосконалення діяльності педагогічних працівників у відповідності до сучасних досягнень науки і практики через диференційований підхід в умовах формування професійної команди; підіймається питання про недостатню участь педагогів у колективному управлінні

процесами функціонування та розвитку, а також про потребу в методичному супроводі професійного розвитку педагогів й розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу [3, с. 30].

Поняття «методичний супровід» подано у контексті рефлексивної культури, що передбачає прагнення до реалізації нововведень та інноваційних технологій, постійну націленість на пошук нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність аналізувати способи та прийоми, що дають змогу долати перешкоди й труднощі, осмислювати результативність своєї діяльності, а також міжособистісних відношень з учасниками освітнього процесу [3, с. 40]. Саме така професійна спрямованість, на нашу думку, мала б бути у педагогів, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі, завдяки чому вони б намагалися знайти найбільш дієві підходи, методи і засоби для планування і впровадження якісного інклюзивного навчання, здайнювати аналіз ефективності своїх дій та вдосконалювати свою професійну майстерність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявне в українських навчально-методичних розробках представлення тих чи інших заходів з підвищення фахового рівня педагогів, які мають впроваджувати інклюзивне навчання, відсутніми є сучасні ефективні підходи, які базуються на системному баченні інклюзії в освіті та інноваційних успішних практиках, що дають змогу створювати безперешкодне й розвивальне для усіх учасників освітнього процесу інклюзивне освітнє середовище та сприяти розкриттю потенціалу усіх здобувачів, у тому числі, тих, хто має особливі освітні потреби.

Безперечно, інклюзивне навчання є викликом для педагогічних колективів, при цьому сумлінне й відповідальне ставлення педагогів до своєї професійної діяльності має спричинювати пошук нового формату підвищення власної компетентності та позитивних перетворень на рівні закладу освіти, реальної співпраці з родинами осіб з ООП та громадою, що дає змогу досягати сталого і незмінного успіху у справі розбудови освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Мета статті – систематизувати інноваційні підходи щодо оволодіння педагогами закладів освіти інклюзивною компетентністю та набуття ними здатності впроваджувати якісне інклюзивне навчання.

Виклад основного матеріалу. Питання наявності компетентних кадрів в інклюзивному навчанні щільно пов'язане з організаційно-методичними уявленнями про перебіг і змістове наповнення освітнього процесу для осіб з ООП у закладах освіти разом з однолітками, які мають типовий розвиток [6, 10, 11].

Часто у статтях українських науковців, присвяченим питанням інклюзивної освіти, можна

зустріти переказ з незначними коментарями тих положень, які вже тривалий час фігурують у вітчизняній нормативно-правовій базі. Нижче наводимо декілька прикладів подібних положень зі статей українських науковців:

– Представлення інклюзивної освіти як «системи освітніх послуг, яка ґрунтується на гнучкості усіх її компонентів з метою виявлення освітніх можливостей здобувача, його освітніх труднощів й створення якісного освітнього середовища для розвитку та формування його особистості [2, с. 9]. Це твердження могло б бути дотичним тільки до успішного досвіду впровадження інклюзії, але в Україні, вочевидь, інклюзивна освіта не характеризується ні системним підходом, ні гнучкістю, ні якісним освітнім середовищем; як виявляти «освітні можливості» здобувача лишається невідомим, і, за нашим досвідом, це не є прагненням представників команд супроводу. Типовою є інша ситуація, коли виявлені особливості особи з ООП називають її «можливостями», що зумовлюють той чи інший формат її навчання. Також головною спрямованістю в освітньому процесі особи з ООП лишаються навчальні навички, а не соціальний і, тим більш, особистісний розвиток, що знаходить відображення, наприклад, при заповненні супровідної документації, у формулюванні саме навчальних, а не якихось ще цілей для здобувачів з ООП;

– Ідея про те, що «реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами можлива через розроблення ефективної індивідуальної програми розвитку (ІПР)...» [5, с. 16] та ін. Цитоване положення звучить як констатація факту, що здійснився, хоча насправді це тільки опис того, як це має бути (теоретичне припущення, без будь-якої конкретизації). Невідповідність цього положення дійсному стану речей полягає у тому, що наявна на сьогодні ІПР ніяким чином не може бути інструментом забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, адже відомо, обов'язок заповнювати ІПР покладають, як правило, на асистента вчителя або вчителя-дефектолога, які формують її за шаблоном, без будь-якої чіткості, ясності і конкретики. Цей документ, на жаль, не є дороговказом для команди супроводу і слугує тільки для звітності.

Прагнучи надолужити прогалини у кадровому забезпеченні, деякі українські науковці представляють певні компромісні варіанти так званої співпраці між учасниками команди супроводу, що, на їхній розсуд, може сприяти підвищенню ефективності процесу міждисциплінарного супроводу. Так, наприклад, йдеться про те, що вчителі, реалізуючи навчальні цілі, «виконують рекомендації корекційного педагога, психолога щодо індивідуального підходу до дитини чи закріплення певних навичок, одержаних на корекційних заняттях» [5, с. 16]. При

цьому слід зазначити, що, по-перше, нема ніякої впевненості, що вчителі будуть виконувати ці «рекомендації», а по-друге, надання кимось тих чи інших рекомендацій – це не командна робота, а ситуація, коли фахівець вказує педагогу, що йому треба робити. Справжня співпраця полягає не у наданні вказівок, а у спільному обговоренні актуальних для розвитку особи з ООП напрямів розвитку, узгодженому плануванні методів і засобів позитивного впливу, колегіальному відслідковуванні динаміки успіху.

Здатність ефективно здійснювати освітню діяльність в інклюзивному освітньому середовищі зумовлена низкою якостей фахівця, які узагальнено можна назвати «інклюзивною компетентністю». Розгляд визначень цієї компетентності дає змогу зрозуміти наявний рівень усвідомлення українськими науковцями особистісних і професійних чинників успіху фахівця, який реалізує інклюзивне навчання.

Так, в інклюзивній компетентності вбачають «інтегративно-особистісне утворення», що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з ООП, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації [1]. Також можна зустріти уявлення про інклюзивну компетентність як «рівень знань і вмінь», необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як інтегральну характеристику педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [4]. Щодо керівника закладу освіти є таке визначення інклюзивної компетентності як «здатність організувати, підтримувати та розвивати інклюзивне освітнє середовище» [7]. Всі ці визначення, на нашу думку, сформульовані декларативно, що не дає змоги чітко і ясно зрозуміти, у чому полягає інклюзивна компетентність і як саме вона буде сприяти розбудові якісного інклюзивного навчання.

Певна конкретизація та практичний фокус поняття «інклюзивна компетентність» представлена у «Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти» (2020 р.), структурними елементами якого названо:

1) здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;

2) здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП;

3) здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

За цією конкретизацією можна припустити наявність певних вимог – уміння створювати умови, розуміти, як функціонує інклюзивне освітнє середовище, здатність підтримувати осіб з ООП та розкривати потенціал кожної особи з ООП з урахуванням її індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, при цьому також недостатньо можна зрозуміти способи набуття компетентності вчителями.

Для пошуку дієвих шляхів удосконалення діяльності педагогів в інклюзивному освітньому середовищі нами проаналізовано освітній сайт Республіки Польща – «Осередок розвитку освіти» (ORE, Ośrodek Rozwoju Edukacji) [9], на якому систематизовано численні високоякісні методичні розробки, що закарбовують успішний польський досвід (у тому числі, у межах проєктної діяльності) щодо організації освіти для осіб з ООП, а також теоретико-методичні напрацювання науковців і практиків.

Так, у Звіті, розробленому в межах проєкту Міністерства національної освіти «Підтримка інклюзивної освіти в Польщі», що реалізується в рамках Програми підтримки структурних реформ Європейської Комісії у співпраці з Європейським агентством з питань особливих потреб та інклюзивної освіти [8] представлено надзвичайно ретельно сформульований зміст компетентності педагогів, які впроваджують освітній процес для осіб з ООП разом з однолітками в закладі освіти (подаємо з певними скороченнями та узагальненнями):

– створення в школі відповідної атмосфери, сприятливої для розбудови продуктивних стосунків та відчуття кожним учасником освітнього процесу своєї значущості, формування позитивної самооцінки учнів;

– знайомство з учнями, їх способами функціонування в класі, виконанням ролей, стосунками в класі та в групі однолітків; створення умов для взаємодії учнів та дієвої співпраці між ними;

– розвиток соціальних компетентностей учнів та формування правильних стосунків у неоднорідних групах однолітків;

– активний пошук форм підтримки родини учня та надання підтримки; готовність співпрацювати з батьками та установами, які можуть підтримати вчителів у покращенні роботи з учнями з ООП;

– свідоме формування позитивного соціального іміджу учнів з ООП у школі та розвиток їх самооцінки незалежно від труднощів, які вони зазнають;

– підвищення мотивації та позитивного ставлення учнів до навчання; забезпечення різних форм зворотного зв'язку від них;

– вивчення навчальних стратегій і стилів навчання з урахуванням різноманітних потреб учнів; гнучкий підхід до викладання, підтримка

індивідуального процесу навчання кожного учня; використання традиційних і нетрадиційних методів навчання та їх адаптація до потреб учнів (у тому числі, засобів альтернативної та допоміжної комунікації); використання широкого спектра організаційних форм навчання;

- оформлення освітнього простору з використанням відповідних навчальних ресурсів (посібники, підручники, спеціальні засоби), що дають змогу реалізувати зміст освіти, їх адаптація та підбір до різноманітних потреб учнів;

- здійснення моніторингу розвитку учнів та результативності власної діяльності; пошук нових форм роботи для удосконалення і підвищення якості своєї діяльності;

- здатність стати для учня не просто передавачем знань, а орієнтиром у процесі навчання;

- встановлення чітких вимог з урахуванням першочергових потреб учнів; планування підтримки, спрямованої на розкриття їхнього потенціалу та максимального задіяння у різнопланових видах діяльності разом з однолітками;

- здатність співпрацювати в міждисциплінарних командах супроводу.

Аналіз зазначених різнопланових практичних умінь педагогів інклюзивної форми навчання дає змогу зрозуміти, що освітній процес надзвичайно глибоко проникнутий дитино-центрованим підходом та відповідними вимогами щодо реалізації цього підходу. Окрім цього, можна помітити принципову вимогливість до власної діяльності, само-refлексію педагогів та аналіз їхньої самоефективності, пошук нових форм роботи. Такий підхід повністю перегукується з визначенням змісту «інклюзивна освіта» в межах проєктів Юнеско (2005 рік): Інклюзивна освіта – це процес, у якому школа реагує на різноманітні потреби всіх учнів, посилюючи їхню участь в освітньому процесі, культурі й соціальному житті та знижуючи рівень освітнього відчуження. Цей процес передбачає зміни та модифікації змісту освіти, підходів, структури і стратегій [за 8].

Ще на одному з ресурсів сайту ORE – Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej (Компетенції вчителя в інклюзивній освіті) [9] представлено бажані риси вчителя інклюзивного навчання:

- здатність до дій, спрямованих на вирівнювання освітніх можливостей;

- відкритість, комунікабельність, готовність допомогти, інтерес до педагогічних ситуацій;

- навички тайм-менеджменту, розвинені навички планування та оцінки;

- почуття як індивідуальної, так і групової відповідальності;

- готовність до навчання впродовж життя;

- відкритість до обміну досвідом і готовність до змін;

- критичне спостереження за власною професійною практикою, готовність шукати та впроваджувати кращі рішення;

- широкі професійні компетенції, модифіковані відповідно до потреб різноманітних груп учнів.

Як бачимо, вочевидь питома вага серед перерахованих якостей – це особистісні й міжособистісні якості самих педагогів як основних творців ефективної інклюзивної освіти.

Відома в Польщі фахівчиня з питань освіти осіб з ООП – А. Zamkowska – зазначає, що так як інклюзивна освіта передбачає створення спільного освітнього процесу, то втрачається так звана монополія спеціальних педагогів на спеціальні знання (знання зі спеціальної освіти). Тобто, сфери відповідальності можуть вирізнятися в учасників команди супроводу, але всі вони мають стати обізнаними у питаннях навчання і розвитку осіб з ООП, уміння розширювати можливості кожного учня, а також сповненими віри у те, що кожен учень має здатність до навчання. Тому «проінклюзивне ставлення», так само, як і обізнаність щодо підходів, методів навчання осіб з різними особливими освітніми потребам, класний менеджмент, методи оцінювання результатів освіти (функціональна діагностика та методи моніторингу), соціальні компетенції (здатність працювати в команді, виконуючи різні ролі та співпрацюючи з іншими педагогами, вихователями, спеціалістами, батьками осіб з ООП та представниками місцевих громад) мають стати пріоритетними у підготовці майбутніх кадрів [13].

Цікаве нововведення починає все більше впроваджуватися у польських закладах освіти. Це практична «Школа навчання» для педагогів задля реалізації ідеї взаємної підтримки та спільної роботи, що передбачає створення загальношкільної моделі навчання та визначення напрямів подальшого розвитку. «Школа навчання» має такий алгоритм: фахівці об'єднуються та відвідують заняття один одного (на кшталт медичного обходу в лікарні). У центрі уваги педагогів можуть бути питання, що є актуальними і важливими.

Так, у визначений день команда вирушає на «прогулянку» школою; вчителі заходять до різних класів, відвідують уроки, намагаючись не заважати учням працювати. Після прогулянки члени команди супроводу зустрічаються, щоб співставити й обговорити спостереження та узагальнити виявлені закономірності. Наступним кроком є аналіз закономірностей і формулювання висновків для подальших дій. Підсумковим моментом є відповіді на питання (наприклад, «На що ми можемо спиратися, що нам вдається?», «Що варто змінити, що нам не вдається?»), а також спільне планування майбутніх дій.

Важливий акцент у більшості сучасних польських наукових та навчально-методичних

розробках – це продумування підтримки педагогів у справі впровадження інклюзивного навчання. Так, йдеться про те, що новим вчителям слід надавати допомогу у впровадженні навичок, отриманих під час навчання, у свою педагогічну практику; також слід розбудувати систему, у якій педагог почуватиметься компетентним й суспільно оціненим професіоналом і буде мати мережу доступної підтримки (за потреби у будь-який час). Це може бути потужна й корисна методична база; «банк ефективних практик», де можна повідомити про власні успішні практики, а також ознайомитися з пропозиціями інших фахівців (польський Банк хороших практик на ore.edu.pl функціонує з липня 2020 року).

Наступне корисне для підтримки педагогів інклюзивної форми навчання є створення спеціалізованих центрів підтримки інклюзивної освіти у кожному воєводстві (за проектом «Лідери інклюзивної освіти»), які функціонують в паралель з психолого-педагогічними консультаціями (на кшталт українських інклюзивно-ресурсних центрів). Наразі готується до реалізації проект створення спеціалізованих центрів підтримки інклюзивної освіти безпосередньо на базі закладів освіти.

Насамкінець нам хотілося б представити ще одну ідею-рекомендацію з методичної розробки «Нова роль психолого-педагогічної консультації» у межах проекту Міністерства національної освіти Республіки Польща «Зміцнення системи підтримки розвитку шкіл з особливим акцентом на підвищення кваліфікації та методичне консультування вчителів») [12]. Незважаючи на те, що ця рекомендація була сформульована ще у 2013 році, на наш розсуд, вона є надзвичайно прогресивною й необхідною для впровадження і в українських закладах освіти. Йдеться власне про зміну «моделі підтримки закладу освіти»: якщо раніше у підходах до фахового зростання кадрів увага приділялася професійному розвитку учителя, підвищенню його кваліфікації, то новий підхід передбачає комплексний розвиток закладу освіти.

Переваги такого підходу полягають у тому, що замість підвищення компетенцій окремих осіб та їхньої персональної роботи за новим підходом забезпечуються довготривалі якісні зміни та покращення діяльності усього закладу освіти та його персоналу. Також, за старим підходом для збереження ефекту на рівні усього закладу необхідно повторювати цикли навчання заново для кожного працівника, тоді як досягнуті результати за новим підходом стають частиною культури закладу освіти та його повсякденного життя: нові співробітники адаптуються до них спонтанно.

Висновки. Складна ситуація з кадровим забезпеченням інклюзивного навчання в Україні може, на наш розсуд, компенсуватися правильно підібраними підходами щодо підвищення здатності

педагогів закладу освіти розбиратися у питаннях, пов'язаних зі створенням умов для відповідного і безперешкодного навчання осіб з особливими освітніми потребами. Це передбачає не тільки володіння інклюзивною грамотністю й здатністю продуктивно працювати у командній взаємодії, а також долучатися до комплексного розвитку закладу освіти. Чіткі й конкретні орієнтири для практичної розбудови шляхів підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти представлено у змістовних навчально-методичних розробках польських колег.

Подальші дослідження убачаємо у проведенні педагогічного експерименту для виявлення найбільш дієвих підходів для набуття педагогами закладів освіти інклюзивної компетентності без відриву від їхньої безпосередньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василюк А. Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10–11 грудня, Вінниця. 2020. Вип. 3. С. 138–141. URL : <https://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/6949?locale=ua>
2. Іщук В. Виклики у роботі асистента учителя/вихователя: методологія та результати дослідження. *Exceptional Child: Teaching & Upbringing*. 2024. 113 (1). С. 87–115. URL : https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/166
3. Коваленко О.В., Лахман Д.О. Методичний супровід професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти на основі диференційного підходу в умовах формування педагогічної команди. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2021. № 23. С. 38–42. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37065/>
4. Кравченко Г., Коссова-Сіліна Г., Костина А. Моделювання процесу розвитку інклюзивної компетентності педагога ЗП (ПТ) в умовах інституту неперервної професійної освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2024. № 18(35). URL : <https://typeset.io/papers/modeliuvannia-protsesu-rozvitku-inkliuzivnoyi-kompetentnosti-3gbkvj1zk9>
5. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації : навч.-метод. посіб. Упоряд. : І.О. Калініченко, Н.І. Білик. Полтава : ПОІППО. 2021. 180 с. URL : <http://poippro.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-poippro>.
6. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Тищенко Л.А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 8. С. 148–156.
7. 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/index.php/Exceptional_child/article/view/175

8. Domagała-Zyśk E. Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych. Warszawa: MEN. 2019. 16 с. URL : <https://mwm.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/Kształcenie-nauczycieli-w-kontekście-edukacji-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnym.pdf>

9. Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej. Сайт «Осередок розвитку освіти» (ORE). URL : <https://oze.wsb.wroclaw.pl/mod/hvp/view.php?id=1070>

10. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N., Bahdanovich Hanssen N. Inclusive education in Ukraine – tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives* / Edited By Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansén, Kristina Ström. London: Routledge, 2021. P. 148–167.

11. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. Iss. IV. C. 70–83.

12. Nowa rola poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jak odpowiadać na potrzeby pracowników szkół i placówek Ożarów Mazowiecki, 20 maja 2013 r. Сайт «Осередок розвитку освіти» (ORE). URL: <https://ore.edu.pl/nowa-rola-poradni-psychologiczno-pedagogicznych-jak-odpowiada-na-potrzeby-pracownikw-szk-i-placwek/>

13. Zamkowska A. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej – wytyczne międzynarodowe i kierunki zmian. *Roczniki Pedagogiczne*. 2021. 13(3). С. 53–66. URL : https://www.academia.edu/78066688/Przygotowanie_przysz%C5%82ych_nauczycieli_do_edukacji_w%C5%82%C4%85czaj%C4%85cej_wytyczne_mi%C4%99dzynarodowe_i_kierunki_zmian